

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE FILOLOGÍA

Programa de Doctorado en Estudios Filológicos

Línea: Filología Alemana



Implementación del portafolio como recurso de aprendizaje de lenguas extranjeras.
Propuesta didáctica aplicada al alemán como lengua extranjera

Tesis doctoral

Doctoranda: D^a Isabel Mateo Cubero

Directora: Dra. D^a María A. Borrueco Rosa

Tutor: Dr. D. Manuel Maldonado Alemán

Sevilla, 2022

Índice

Introducción.....	9
1. Las teorías del conocimiento y su necesaria evolución como fundamento de las metodologías actuales de enseñanza y aprendizaje.....	19
1.1. Fundamento teórico del conductismo y su influencia en las teorías del aprendizaje de la lengua.....	22
1.1.1. Teoría general del aprendizaje conductista: la dicotomía entre aprendizaje consciente e inconsciente.....	22
1.1.2. Teorías lingüísticas de base conductista: Bloomfield y Skinner como precursores del aprendizaje contrastivo	26
1.1.3. Aportaciones de la teoría conductista del aprendizaje a la didáctica moderna	28
1.2. Perspectiva cognitivista del aprendizaje: el triunfo del mentalismo	29
1.2.1. La teoría cognitiva de Klahr, Siegler, Piaget y Bruner	30
1.2.2. Teorías lingüísticas de fundamentación cognitivista: los inicios de la aproximación multidisciplinar al proceso de aprendizaje	38
1.2.3. Aportaciones de la teoría cognitiva del aprendizaje a la didáctica moderna	45
1.3. El constructivismo pedagógico: el aprendizaje como proceso interpretativo de la realidad	46
1.3.1. Teoría general del aprendizaje constructivista	47
1.3.2. Constructivismo y aprendizaje de la L2: el enfoque de las necesidades de aprendizaje como punto de partida.....	51
1.3.3. Aportaciones del constructivismo pedagógico a la didáctica	51
1.4. El siglo XXI: la aportación de la neurociencia a las teorías del aprendizaje	54
1.4.1. El aprendizaje como proceso de adaptación al medio	54
1.4.2. La neurodidáctica como ámbito interdisciplinar de investigación: vías de aplicación a la docencia	57
1.4.3. Aplicación neurocientífica al proceso de aprendizaje.....	62
1.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas	64
2. Del método de enseñanza a la estrategia de enseñanza-aprendizaje: el paradigma docente en constante evolución.....	69
2.1. Método, enfoque y estrategia de enseñanza-aprendizaje: delimitación conceptual	72
2.2. Aportaciones de los métodos y enfoques de enseñanza de la L2 del siglo XX a la didáctica moderna de lenguas extranjeras.....	74
2.2.1. Método Tradicional o Gramática-Traducción: el papel del análisis contrastivo entre lenguas	74

2.2.2. Método Directo: el modelo nativo como fundamento de aprendizaje	76
2.2.3. Método Situacional y Enfoque Oral: la delimitación de la realidad como recurso de enseñanza.....	79
2.2.4. Método Audiolingüístico o Audio-oral: el germen de los recursos tecnológicos como apoyo a la enseñanza.....	81
2.2.5. Enfoque Comunicativo: del objeto de enseñanza al objetivo de aprendizaje	84
2.2.6. Métodos y enfoques alternativos: la era postcomunicativa	85
2.3. Consideraciones finales y consecuencias didácticas	97
3. La homogeneización de los objetivos de aprendizaje a través del MCERL: la aportación didáctica del siglo XXI	101
3.1. Competencia comunicativa: evolución histórica del concepto	105
3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: objetivos de enseñanza-aprendizaje actuales	108
3.2.1. Concepto y definición de principios.....	109
3.2.2. La acción como motor del aprendizaje.....	112
3.2.3. Característica bidimensional del MCERL.....	115
3.2.3.1. Dimensión horizontal: descripción de capacidades	115
3.2.3.2. Dimensión vertical: niveles de adquisición	118
3.2.4. La tarea: contexto idóneo de aprendizaje	120
3.2.5. Evaluación y autoevaluación.....	123
3.3. El paradigma de enseñanza-aprendizaje según el MCERL	125
3.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas	127
4. Revisión del paradigma metodológico contemporáneo: delimitación de problemas y propuestas	133
4.1. El Enfoque Comunicativo: limitaciones del entorno de aprendizaje.....	133
4.1.1. Análisis del paradigma docente de perfil comunicativo	135
4.1.2. Revisión crítica y propuestas didácticas	147
4.2. El enfoque por tareas: consecuencia didáctica de la teoría constructivista del aprendizaje	149
4.2.1. Análisis del paradigma docente del perfil basado en tareas.....	152
4.2.2. Revisión crítica y propuestas didácticas	156
4.3. La Enseñanza de la lengua basada en Competencias: transparencia de objetivos	157
4.3.1. Análisis del paradigma docente del perfil basado en competencias	160
4.3.2. Revisión crítica y propuestas didácticas	163
4.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas	164

5. El portafolio como recurso de aprendizaje autónomo de la L2	169
5.1. El aprendizaje autónomo y los procesos metacognitivos	169
5.1.1. Concepto de autoaprendizaje	171
5.1.2. Autoaprendizaje y metacognición	177
5.1.3. La inducción docente al autoaprendizaje: la deconstrucción constructivista aplicada al proceso autónomo de aprendizaje	199
5.2. El portafolio: delimitación conceptual	209
5.2.1. Concepto general de portafolio	213
5.2.2. Tipología y ámbitos de aplicación	214
5.3. El portafolio como herramienta para el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita de la L2	215
5.3.1. Adquisición de las destrezas de expresión y de las destrezas complementarias	215
5.3.2. Las destrezas de expresión como actividad comunicativa y las estrategias implicadas	218
5.3.3. La destreza oral y el lenguaje corporal.....	221
5.4. Vías de aplicación del portafolio en el contexto actual de aprendizaje de la L2: el portafolio digital.....	222
5.4.1. La conectividad como recurso de aprendizaje	223
5.4.2. <i>Blackboard Learn</i> como soporte de aprendizaje fuera del aula.....	225
5.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas	226
6. Desarrollo del Portafolio para la Reflexión y el Autoaprendizaje de la Lengua Extranjera (PRALE) aplicado al Alemán Turístico	231
6.1. Definición de la hipótesis y los objetivos	232
6.1.1. Hipótesis.....	232
6.1.2. Determinación de objetivos generales.....	234
6.2. Justificación del paradigma de la propuesta	236
6.3. Descripción del diseño de la propuesta	238
6.3.1. Participantes.....	238
6.3.3. Procedimientos de análisis de datos.....	242
6.4. Ejemplificación de PRALE aplicado al Alemán Turístico	242
6.4.1. Guía docente de ideas clave.....	242
6.4.2. Contenidos	245
6.4.3. Objetivos	248
6.4.4. Metodología: PRALE - Alemán Turístico.....	251
6.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas	264

7. Conclusiones	274
8. Bibliografía	284
ANEXO	309

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, María, por su ayuda, su apoyo, sus consejos, sus correcciones y su paciencia.

A mi tutor de tesis, Manuel, por estar siempre en los momentos clave, por su apoyo y sus recomendaciones.

A mis compañeras y compañeros, tanto del Área de Alemán de la UPO como de Filología Alemana en la US, por su ejemplo y compañerismo.

A la Germanística, por traer a mi vida a Frau Capdevila, Frau Lucas, Frau Melado, Frau Mondaza y Frau Vivaldi.

A mi familia, a la grande y a la chica.

INTRODUCCIÓN

Introducción

La Educación constituye uno de los pilares fundamentales que hacen de una sociedad lo que es y lo que puede llegar a ser en el futuro. Podemos observar que en el devenir de la acción educativa se aúnan claramente perspectivas que recogen actuaciones docentes pasadas con nuevas tendencias, generando así un flujo constante de nuevos recursos que persiguen ante todo la mejora docente y la innovación como puente hacia el desarrollo óptimo del conocimiento.

En este contexto es de destacar que la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado profundamente a lo largo del siglo XX y las dos décadas del siglo XXI. Somos partícipes en la actualidad de un panorama educativo bien distinto en el que los actantes han asumido roles evolucionados como consecuencia de nuevas aproximaciones al concepto de paradigma docente y de la posición que los distintos elementos ocupan en el conjunto. Referentes son, en este sentido, las teorías de Piaget y Vygotsky y, más actuales, Reich (2006).

El aprendizaje, que se manifiesta como un proceso constante a lo largo de la vida por parte del ser humano, (Böttger, 2016) adquiere protagonismo destacado en el entorno educativo, pues junto al núcleo familiar, se postula como el contexto idóneo para fomentar la conciencia, la coherencia, el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad, la colaboración y el respeto a los demás y al medioambiente. Se nos presenta, por lo tanto, independientemente de la materia involucrada en el proceso, como un objetivo que requiere de una atención

especial que necesariamente debe ser abordada no solo desde la perspectiva del que enseña, sino desde una aproximación más compleja a la habitual.

Actualmente los programas y currículos de los distintos niveles educativos, en los apartados de contenidos transversales y competencias a adquirir, incluyen destacadas alusiones a la capacidad de *saber aprender* como destreza transversal. Desde la escuela infantil a la educación superior, se persigue que el aprendiente sea gradualmente más autónomo y responsable de su proceso de aprendizaje (Beltrán, 2010; Mora, 2017).

Pero teniendo en cuenta que los cambios a nivel pedagógico y educativo requieren de largos ciclos de transformación para implementarse y que nuestro sistema educativo sigue anclado en principios que otorgan más valor a los resultados que al proceso que genera el conocimiento, muchos estudiantes llegan a la universidad careciendo de herramientas eficaces que les ayuden a aprender de manera más eficiente.

Los aprendientes de hoy manifiestan un perfil muy diferente a los del siglo XX. Reconocidos como nativos digitales, la denominada “Generación Z” (Días, Caro y Gauna, 2014) habituados a las nuevas tecnologías y a la información inmediata a un *clic* en los dispositivos electrónicos muestra por contra dificultades en la gestión de la información y la elección de los recursos de aprendizaje idóneos (Suárez Alonso, Cruz Rodríguez y Pérez Macías, 2015; Tassinari, 2017). Se manifiesta así la oportunidad desde la perspectiva didáctica de analizar las necesidades formativas de este perfil de aprendiente del siglo XXI, inmerso en un contexto digitalizado pero expuesto a dinámicas metodológicas propias del siglo XX.

Debemos destacar aquí el creciente interés por la denominada “competencia digital”, esencial para la mejora de las competencias docentes efectivas, y tan necesaria desde la emergencia sanitaria por COVID-19, como apuntan Lucas-Oliva, García-Jiménez, Torres-Gordillo (2021), Tamayo Giraldo y Losada (2022) en sus investigaciones sobre el desarrollo de las competencias y

destrezas docentes y discentes en relación al uso de las nuevas tecnologías y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el contexto digital permite la aplicación del aula extendida, con propuestas que se adaptan a espacios y horarios más allá de la clase y, en nuestro ámbito, mediante la plataforma de enseñanza virtual *Blackboard Learn*.

En este contexto, el portafolio digitalizado como herramienta paralela y complementaria al trabajo de clase, podría resultar un recurso de aprendizaje adecuado, como apuntan los estudios de Cambridge (2010), Bräuer, (2014), Galván, (2015), Endres, (2008), ya que podría situar a los estudiantes en un escenario diferente, más cercano a su perfil y con posibilidades abiertas al desarrollo de destrezas transversales de relevancia para el proceso de aprendizaje desde el punto de vista neurocognitivo.

Muy a tener en cuenta son los estudios de autores como Roth (2015), Grein (2013), Kniffka /Siebert-Ort (2007), sobre los estilos de aprendizaje como factor clave para la programación didáctica y metodológica desde la perspectiva del docente. Surge como parámetro importante el papel que juega el carácter autorreferencial del proceso de adquisición del conocimiento y el efecto en la autoestima y la motivación de procesos cognoscitivos autónomos. Apoyan esta idea las nuevas aportaciones que se están produciendo desde la neurociencia cognitiva (Böttger, 2016; Alberca, 2018) que sostienen el carácter autorreferencial del cerebro, único órgano que es capaz de analizarse y gestionarse a sí mismo. En este sentido, autoras como Grein (2013), Borrueco (2018), Alberca, (2018) apuntan a la necesidad del trabajo consciente y metacognitivo en relación a las estrategias de aprendizaje de los aprendientes.

La presente tesis doctoral queda contextualizada en el marco pedagógico reseñado hasta el momento, marco en el que la teoría didáctica y las características del actual paradigma docente impulsan la necesidad de definir nuevos escenarios de aprendizaje que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje. En este contexto didáctico descrito no podemos excluir el aprendizaje de la L2. Si bien queda claramente determinada

por sus características particulares, la lengua extranjera participa de procesos de aprendizaje que requieren igualmente de procesos autorreferenciales que deberían ser analizados e impulsados didácticamente. Es nuestro propósito realizar un estudio aplicado al aprendizaje de la lengua extranjera y realizar una propuesta definida desde la innovación educativa que se manifieste adecuada al perfil de estudiante actual. Para tal fin hemos acotado nuestra investigación y propuesta de intervención pedagógica a la enseñanza de la lengua extranjera especializada del turismo, en concreto, en el marco de la asignatura de Alemán Turístico del Grado en Turismo de la Universidad de Sevilla.

Partimos para ello de la hipótesis de que el docente puede inducir a la autonomía del estudiantado en su proceso de aprendizaje mediante la planificación de tareas específicas en torno a las actividades de lengua y a la práctica reflexiva.

El objetivo de esta investigación se centra en el diseño de una propuesta de portafolio digital que induce al aprendizaje autónomo mediante el trabajo consciente, responsable, metacognitivo y colaborativo. Para ello nos proponemos los siguientes objetivos parciales:

- a) Llevar a cabo una revisión científica de las teorías de aprendizaje surgidas a lo largo del siglo XX, centrando la atención en la evolución del concepto de aprendizaje y de los actantes que participan en él, así como de las principales teorías lingüísticas que, siguiendo los preceptos de las distintas corrientes, aportan luz al fenómeno del aprendizaje de la lengua materna y las lenguas extranjeras.
- b) Realizar un análisis crítico de los principales métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras surgidos en el siglo XX e inicios del XXI con objeto de determinar su aportación didáctica al escenario actual de recursos metodológicos para la adquisición de la L2.
- c) Presentar las características esenciales del escenario actual en el ámbito de las lenguas extranjeras en Europa, englobadas en el Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas como fuente esencial de actuación docente y definición de estrategias de enseñanza de la L2.

- d) Definir el paradigma metodológico contemporáneo en relación al aprendizaje de la L2 considerando como parámetros determinantes los objetivos de aprendizaje, los contenidos de la materia resultantes, los actantes implicados y los procedimientos pertinentes en el aula de L2 aplicada al turismo.
- e) Desplegar las características del portafolio digital como herramienta para determinar su posible efectividad como recurso autónomo de aprendizaje en el proceso de adquisición de la L2 aplicada al turismo.
- f) Elaborar una propuesta de portafolio digital que ofrezca un contexto de aprendizaje complementario al aula presencial aplicado al alemán como lengua extranjera en los estudios universitarios del Grado en Turismo, como propuesta innovadora enmarcada en el escenario conocido como aula extendida.

Para la realización de esta investigación partimos de la revisión bibliográfica de aquellos ámbitos implicados en este estudio interdisciplinar que reúne teorías procedentes de la psicolingüística, la didáctica y metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras y aspectos nocionales en torno al ámbito de especialidad de la L2 aplicada al sector turístico.

Esta revisión bibliográfica fundamentará el posterior análisis crítico de las teorías del conocimiento del siglo XX y de la aplicación estas al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, con objeto de establecer una relación de las mismas con los enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras surgidos hasta el momento y determinar los más adecuados a los preceptos de fomento del aprendizaje autónomo que perseguimos como objetivo principal.

El objetivo final será el análisis y definición de la herramienta del portafolio digital como recurso de aprendizaje y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al contexto del aprendizaje de la L2. Y tras la revisión del perfil y las necesidades concretas de los aprendientes de alemán del Grado en Turismo, se plantea el diseño de un portafolio digital para la reflexión y el autoaprendizaje de la lengua extranjera como recurso pedagógico aplicado en las asignaturas de Alemán Turístico en el Grado en Turismo de la Universidad de Sevilla.

Este trabajo se presenta en seis capítulos, enmarcado por un apartado introductorio y otro capítulo que recoge las conclusiones, seguido este último de la selección bibliográfica consultada y el anexo.

En el capítulo I se recoge un recorrido por las tres grandes teorías del aprendizaje: Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo, centrándonos en la repercusión y las aplicaciones de los conceptos en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Continuamos en el capítulo II con una revisión de los métodos y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras durante el siglo pasado, observando la influencia de las teorías del conocimiento en la evolución del paradigma enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El tercer capítulo corresponde al análisis de las características de un documento fundamental para el ámbito de las lenguas extranjeras en Europa: “el Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”. En este capítulo enfocamos la importancia del concepto de lengua y de la comunicación como epicentro del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desde la perspectiva metodológica se exponen y analizan en el capítulo IV las características fundamentales del Enfoque Comunicativo, el Enfoque por Tareas y la Enseñanza de la Lengua basada en Competencias, como los tres enfoques que comparten principios teóricos con el MCERL.

El quinto capítulo analiza las características del portafolio como recurso de aprendizaje y las aplicaciones de esta herramienta al proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la perspectiva de la autonomía, la metacognición y la autorregulación.

Por último, en el sexto capítulo se describe el marco concreto para el que se confecciona nuestro modelo de portafolio digital, teniendo en cuenta la fundamentación teórica de la investigación, los objetivos que nos planteamos con esta investigación y el perfil concreto al que va dirigido. Por tanto, ejemplifica de forma concisa nuestro recurso portafolio digital como recurso de aprendizaje autónomo del alemán como segunda lengua extranjera en el Grado en Turismo.

Capítulo I

LAS TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO Y LA NECESARIA EVOLUCIÓN COMO FUNDAMENTO DE LAS METODOLOGÍAS ACTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Sumario

- 1.1. Fundamento teórico del conductismo y su influencia en las teorías del aprendizaje de la lengua
- 1.2. Perspectiva cognitivista del aprendizaje: el triunfo del mentalismo
- 1.3. El constructivismo pedagógico: el aprendizaje como proceso interpretativo de la realidad
- 1.4. El siglo XXI: la aportación de la neurociencia a las teorías del aprendizaje
- 1.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

1. Las teorías del conocimiento y su necesaria evolución como fundamento de las metodologías actuales de enseñanza y aprendizaje

La psicología del aprendizaje es una rama de la psicología que se centra en analizar cómo aprende el ser humano, qué procesos se ponen en marcha por parte del aprendiz, qué factores internos y externos afectan de manera positiva y negativa, qué estrategias y recursos puede aplicar o usar para optimizar el proceso, cuáles son contraproducentes:

“[...] es una disciplina que se encuadra dentro de la tradición de la psicología experimental que trata de explicar y predecir la adquisición, el mantenimiento y el cambio en la conducta de los organismos como resultado de la experiencia. La conducta, desde el punto de vista de esta disciplina, es todo aquello que un organismo hace, incluyendo los fenómenos encubiertos como el pensar o la consciencia. Sin embargo, los procesos «mentales» no son la explicación de la conducta, sino otra conducta más que debe ser explicada”. (Pellón, 2015: 8)

Las teorías de aprendizaje modernas mediante estudios de experimentación y observación, aportan luz en torno a los fenómenos implicados en el comportamiento humano, teniendo en cuenta tanto los factores genéticos como los ambientales.

Sus inicios se sitúan en el siglo XIX, momento en el que la Psicología se configura como disciplina científica¹. Sus estudios se centraban en dos cuestiones básicas: por un lado, los aspectos que motivaban al ser humano a aprender; por el otro, qué aprendía y cómo. Las diferentes teorías en este ámbito configuran la fundamentación de la Psicología del Aprendizaje² y muestran la evolución de la misma, comenzando con las teorías del aprendizaje por condicionamiento, las que definen el aprendizaje como construcción y las que desarrollan este concepto de construcción como un fenómeno que se produce debido a la interacción social del individuo que aprende en un entorno concreto. (Miras, Vicente y Rubio, 2003: 12). Se trata de dos corrientes claramente diferenciadas: por un lado, el conductismo y, por el otro, el cognitivismo y constructivismo cognitivo³.

Partimos de la idea de que conocer las diferentes teorías del aprendizaje proporciona al docente una serie de estrategias fundamentales para diseñar la docencia, para localizar, analizar y enfrentar los problemas que puedan surgir, así como para definir las estrategias que suponen mayor ventaja para los aprendientes, fomentando el uso de las mismas en las situaciones oportunas (Etmer, 2013: 44).

Nos interesa para nuestro propósito estudiar los distintos procesos y los factores que afectan a los mismos para comprender cómo aprende el ser humano en general, y en particular analizar las teorías que se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Los autores González y

¹ La Psicología del Aprendizaje se establece como ciencia experimental y basa sus estudios en el método hipotético-deductivo, haciendo “observaciones y análisis meticulosos, a partir de los cuales se formulan hipótesis que serán verificadas mediante experimentos, para el establecimiento posterior de leyes y teorías” (Pellón, 2015: 29)

² La Psicología de la Educación es otra rama de la Psicología cuyo fundamento teórico se encuentra en la Psicología del Aprendizaje y se centra en el estudio de los dos aspectos que configuran etimológicamente la palabra educación: *educere*, en el sentido evolutivo y *educare*, en el instructivo (Miras, Vicente y Rubio, 2003: 12). Para Navarro y Martín (2010: 23) hay cinco paradigmas en la psicología educativa: conductista, cognitivo, histórico/cultural y constructivista, al que podría añadirse un quinto, el humanista (cuyo enfoque se centra en “aprender a ser, aprender a vivir y aprender a convivir”, *op.cit.*). Cada uno de ellos es considerado un enfoque de la psicología del aprendizaje y aporta sus propios fundamentos, ideas principales, concepción del aprendiz y del enseñante con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha llevado a profundos cambios en el ámbito educativo en nuestra sociedad, marcada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

³ Pozo (2014: 11) habla incluso de “dos tradiciones enfrentadas”.

Asensio (en Lebrón, 2009: 5) presentan una clasificación de estas teorías, una vez superado el conductismo, englobándolas en tres grandes grupos: innatistas, ambientalistas e interaccionistas; de las que presentaremos las investigaciones más relevantes para nuestro trabajo.

Es necesario partir de la distinción entre los procesos de adquisición y de aprendizaje de una lengua, aunque muchos estudiosos utilizan ambos términos casi indistintamente⁴. Si bien tradicionalmente se asocia la adquisición a un proceso relacionado con la lengua materna y, por tanto, se trataría de un proceso inconsciente; el proceso de aprendizaje se relaciona con las lenguas extranjeras y con un proceso guiado, estructurado y, en consecuencia, consciente. Stephen Krashen, en su Teoría del Modelo del Monitor⁵, plantea la diferencia entre adquisición-inconsciente y aprendizaje-consciente en relación a la lengua extranjera por primera vez y de una manera claramente diferenciadora. Pero la difícil distinción entre los límites de lo consciente y lo inconsciente generó críticas por parte de otros estudiosos de la materia.

Actualmente se considera que “el proceso de aprendizaje reglado fortalece extraordinariamente el proceso de adquisición” (Crespillo, 2011: 14), y esta es la postura que tomaremos en este trabajo, dando por supuesta la estrecha relación que hay entre ambos procesos.

El presente trabajo requiere pues como punto de partida que nos adentremos en el concepto de teoría de aprendizaje y en la evolución que en este sentido observamos a lo largo del siglo XX; la cual, de alguna forma, refleja la inflexión del pensamiento humano que ya en el siglo XXI se encuentra en un proceso imparable de estudio sobre el funcionamiento del cerebro humano y los procesos de cognición, con las consecuencias que implica para todos los ámbitos. Esta evolución en el pensamiento determinará la consideración de nuevas vías de aprendizaje como la que representa el portafolio.

⁴ Véase Navarro (2010), Mayor (1994). Otros autores, afirman que aprendizaje y adquisición son dos procesos que no deben confundirse (Crespillo, 2011: 14).

⁵ Presentamos esta teoría en el apartado 1.2.2.1. de este capítulo.

1.1. Fundamento teórico del conductismo y su influencia en las teorías del aprendizaje de la lengua

1.1.1. Teoría general del aprendizaje conductista: la dicotomía entre aprendizaje consciente e inconsciente

Durante la primera mitad del siglo XX el conductismo se manifiesta como una corriente de pensamiento predominante⁶. Su foco de estudio consistía en saber cómo se controla la conducta mediante las consecuencias que genera la misma⁷. Uno de los conceptos fundamentales del conductismo es el de *condicionamiento*, que hace referencia a la asociación del estímulo presentado por el docente y la respuesta ofrecida por el aprendiz.

“Behaviorism equates learning with changes in either the form or frequency of observable performance. Learning is accomplished when a proper response is demonstrated following the presentation of a specific environmental stimulus” (Etmer y Newby, 2013: 48).

Es decir, para el conductismo la clave del aprendizaje se encuentra en la combinación de tres factores: el estímulo que se presenta al alumno, la respuesta que este proporciona ante el estímulo y, por último, la relación que se establece entre ellos. El interés se centra en, por un lado, cómo generar esa asociación entre estímulo y respuesta y, por el otro lado, en cómo reforzarla y mantenerla⁸.

Navarro (Navarro y Martín, 2010: 25) ofrece la siguiente definición de aprendizaje: es un proceso que implica “cambios relativamente permanentes en la conducta del individuo que resultan de la experiencia, no de la maduración, y

⁶ Sería a mediados de siglo, con el surgimiento de las tecnologías computacionales, que la corriente cognitivista desarrollara su ámbito de investigación en torno al procesamiento de datos de los incipientes ordenadores y la similitud de los procesos mentales humanos, dejando atrás los experimentos conductuales con animales. (Pozo, 2014: 17)

⁷ El concepto de control de la conducta en el contexto del aprendizaje se entiende como algo funcional, el docente maneja de forma indirecta el aprendizaje (Navarro y Martín, 2010: 24)

⁸ Etmer y Newby (2013: 48) presentan como ejemplo la ecuación matemática de “2 + 4”, que sería el estímulo para el alumno, la respuesta adecuada “6”, sin especificar la asociación que hay entre ambos factores. Por otro lado, tampoco se especifica durante cuánto tiempo se estima que será posible mantener esa respuesta.

que no se deben a los efectos temporales de factores tales como la fatiga o el consumo de alguna droga” (Navarro y Martín, 2010: 25) , es decir, que se plantea el aprendizaje como consecuencia de una experiencia sin que tenga que producirse ninguna actividad concreta en el cerebro del aprendiz, más allá de la recepción del estímulo y la asociación que se produce, de una manera prácticamente mecánica, con la respuesta correcta⁹. Considerando así que el aprendiz es un agente pasivo en el proceso de aprendizaje a quien se modifica la conducta, a raíz de lo cual es capaz de transmitir de la forma oportuna el conocimiento que le ha sido facilitado con anterioridad.

Uno de los autores más renombrados del conductismo es el fisiólogo ruso Ivan Pavlov, cuya teoría del aprendizaje por *condicionamiento clásico* ha trascendido del ámbito científico a la cultura general de nuestra sociedad debido a los experimentos que realizaba con perros desde principios del siglo XX¹⁰. Esta teoría señala que cuando un sujeto recibe un *estímulo neutro* (EN) que se asocia con un *estímulo incondicionado* (EI) en repetidas ocasiones, el resultado provocará siempre la misma *respuesta incondicionada* (RI). Si el estímulo incondicionado es de carácter positivo, el estímulo neutro llegará a ser también positivo después de una serie de repeticiones y se convertirá en *estímulo condicionado*, sin que el estímulo incondicionado aparezca, dará lugar a la misma respuesta, que será una *respuesta condicionada* (RC). Sucedería lo contrario en el caso de que el estímulo incondicionado se percibiese como algo negativo, ya que el estímulo neutro

⁹ La teoría de Aristóteles (384 – 322 a.C.) sobre el conocimiento humano se centra en la idea de “*tabula rasa*”, que plantea que todo conocimiento proviene del exterior y entra en el ser humano mediante los sentidos, a través de interacciones y asociaciones con el ambiente. Es considerado, por tanto, padre del empirismo o asociacionismo y una gran influencia para los teóricos conductistas. Por otro lado, su maestro, Platón (427 – 347 a. C.) había planteado el conocimiento como fruto de lo que el individuo aprende mediante el recuerdo de lo que ya existe en su mente y lo considera una capacidad innata; planteamiento que sería recuperado siglos más tarde por los pensadores racionalistas y que suponen la fundamentación de teóricos cognitivistas como Chomsky, cuyo concepto de Gramática Universal es un claro ejemplo de esta teoría platónica y que presentamos en el apartado 1.2.2.1. de este capítulo. Véase Etmer y Newby (2013: 47), Leiva (2005: 67)

¹⁰ Pavlov llevó a cabo una serie de experimentos en relación con la producción de reflejos condicionados, en concreto, demostró que si hacía sonar una campana antes de proporcionar comida al perro sujeto de estudio, éste comenzaba a salivar, una vez que se había repetido dicha acción en varias ocasiones. De esta manera, el estímulo de la escucha del sonido de la campana, seguiría provocando la salivación en el perro, siendo indiferente aislado el ofrecimiento de alimento posterior que había conllevado el estímulo en sí en las experiencias anteriores.

pasaría a ser también negativo y tras varias exposiciones a la misma situación, el estímulo incondicionado sería innecesario para producir en el aprendiz la respuesta condicionada. Cuantas más veces se asocie el estímulo neutro al estímulo incondicionado, más sólida será la respuesta condicionada y, por tanto, la conducta emocional¹¹ (Navarro y Martín, 2010: 25). Este tipo de aprendizaje es inconsciente por parte del aprendiz, por lo que es fundamental que el docente observe qué tipo de estímulos neutros presenta a los estudiantes, precisamente para utilizar este recurso siempre con una finalidad positiva y motivadora de forma consciente.

La teoría del *condicionamiento operante* de Burrhus Frederic Skinner, psicólogo norteamericano muy influyente, hace referencia a un repertorio más amplio de respuestas que produce el individuo mediante *operaciones*. El aprendizaje en esta teoría no se considera como inconsciente, por lo contrario plantea que el individuo lleva a cabo las acciones/operaciones/conductas con deliberación e intención. Uno de los factores fundamentales para que el aprendizaje de una conducta sea duradero es que haya un *reforzamiento*, que en caso de una conducta positiva corresponderá a una recompensa. Cuanto más se repita el *reforzamiento positivo*, más probable será que esa conducta se repita. En caso de una conducta negativa, habrá de contarse con un inhibidor de la conducta, es decir, un *reforzamiento negativo*¹².

¹¹ En el aula de las lenguas extranjeras, un caso de estímulo neutro puede ser el saludo inicial (EN) al grupo de clase, acompañado de una sonrisa y de preguntas dirigidas a alumnos de forma individual y generalizada, para que cada uno sienta la conexión docente-discente. Esto podría percibirse como un estímulo incondicionado positivo si el alumno se siente bien (EI) y provocaría en él una sensación de confianza (RI) que le permitiría superar, por ejemplo, el miedo a expresarse oralmente en la lengua extranjera delante de todo el grupo y/o a cometer errores. Si esta vinculación entre el saludo personalizado y amable del docente y la confianza que siente el alumno se repite, el saludo inicial se convertiría en estímulo condicionado (EC) generando la respuesta condicionada de perder el miedo a cometer errores en el uso de la lengua en clase.

¹² No debe entenderse el *reforzamiento negativo* como *castigo*, ya que son conceptos diferentes. Si bien el castigo supone provocar un sentimiento desagradable en el sujeto, el reforzamiento negativo persigue fortalecer la conducta positiva evitando el dolor. Se le denomina "negativo", porque una vez aparece la conducta deseada, este refuerzo no volverá a ser necesario. Un ejemplo de reforzamiento negativo en el aula de lenguas extranjeras sería el hecho de no aceptar al estudiante un trabajo que no ha realizado dedicándole el tiempo y el esfuerzo necesario, ofreciéndole un nuevo plazo de entrega. Ello conllevaría una nueva oportunidad y, por tanto, las supuestas mejoras que implicaría, no sólo para el resultado, sino para el aprendizaje del discente. Una vez entregado el trabajo, con la dedicación y el esfuerzo correspondiente, el discente podría haber aprendido cuestiones que trascienden los contenidos de la asignatura, como el hecho de

A principios de la segunda mitad del siglo XX se produce la transición del conductismo al cognitivismo. Uno de los autores que contribuyeron a la misma fue Albert Bandura, psicólogo canadiense con teorías sobre el aprendizaje con óptica conductista y cognitivista. Bandura considera que gran parte del aprendizaje se produce por observación e imitación de un modelo: “[...] la conducta, las estructuras cognitivas internas y el ambiente interactúan constantemente de forma que cada uno de estos factores determina a los restantes” (Bandura en Navarro y Martín, 2010: 29). Estos tres elementos interactúan entre sí dando lugar al denominado *determinismo recíproco*, y según sea este, así será la conducta del individuo. En esta teoría se presentan una serie de factores necesarios para el aprendizaje por observación y habrán de darse según un orden específico:

- En primer lugar, la adquisición y la atención, que tienen lugar mediante la observación del modelo y el reconocimiento de las características específicas de su conducta;
- en segundo lugar, participan tanto la retención como la codificación simbólica, de manera que el sujeto almacena las respuestas del modelo observado;
- en tercer lugar, intervienen la ejecución y la reproducción, lo que supondrá que el individuo reproducirá las respuestas del modelo una vez que las considere apropiadas y tenga la certeza de que le llevarán a conseguir las consecuencias deseadas;
- en cuarto y último lugar, entran en juego las consecuencias, que serán fortalecedoras o debilitadoras y, por tanto, repercutirán en el aprendizaje del sujeto.

Por otro lado, en esta teoría la motivación del aprendiz tiene un papel fundamental para el aprendizaje observacional, ya que el individuo imitará una

saber que su esfuerzo ha sido valorado, y su autoestima podría verse afectada positivamente al verse capaz de acometer la tarea con esa segunda oportunidad brindada.

conducta si observa que el modelo ha recibido una recompensa¹³ (Navarro y Martín, 2010: 29).

1.1.2. Teorías lingüísticas de base conductista: Bloomfield y Skinner como precursores del aprendizaje contrastivo

Las diferentes teorías conductistas del aprendizaje servirían de fundamentación a algunos lingüistas y psicólogos para explicar el fenómeno de aprendizaje de la lengua materna, la segunda y/o las lenguas extranjeras. Así la concepción que se tenía del lenguaje desde la perspectiva conductista en la primera mitad del siglo XX resulta hoy día extremadamente superficial, ya que era considerado el resultado de hábitos lingüísticos adquiridos mediante la repetición y el refuerzo de las respuestas correctas. De hecho, se entendía como un conjunto de hábitos divididos en tres categorías superiores: fonología, morfología y sintaxis. La semántica y, por tanto, el significado no eran cuestiones básicas a tener en cuenta a la hora de estudiar, analizar y entender el fenómeno del lenguaje (Zañón, 2007: 2)

En 1933 Leonard Bloomfield, principal representante del Estructuralismo americano, publicó su libro *Language*, obra de fundamental trascendencia tanto para el estructuralismo como para la lingüística conductista. Bloomfield planteaba que el estudio de un lingüista debía centrarse en conseguir una explicación de unos hechos concretos, de manera completamente independiente de la capacidad lingüística de los hablantes y sin considerar el procesamiento del lenguaje, debía llevar a cabo la elaboración de técnicas descriptivas que permitiesen clasificar los distintos fenómenos de las lenguas. Desde esta concepción del lenguaje como objeto de estudio, las gramáticas se consideraban

¹³ Navarro y Martín (2010: 29) señalan tres grandes tipos de incentivos: directos, vicarios e indirectos, que pueden ser a su vez externos, internos y autogenerados. (Se trata de un incentivo vicario si el sujeto observa como otro individuo realiza una conducta y recibe su recompensa, si al imitarlo recibe la suya, es un incentivo indirecto). La posibilidad de que sean autogenerados permite al aprendiente desarrollar sus propios mecanismos de autorrefuerzo y autoevaluación, lo cual puede suponer para el aprendiente un control óptimo de las conductas que le permiten obtener los resultados deseados, aunque se trate de conductas difíciles y las consecuencias externas sean a largo plazo.

inventarios. Por otro lado se argumentaba la existencia de una jerarquía de inventarios conformando las estructuras de cada lengua, y estos inventarios combinados entre sí podían realizar todas las construcciones posibles. Desde esta perspectiva, la descripción de una lengua consiste en definir y enumerar esos inventarios (Martín Vegas, 2003/2004: 235-236). El lingüista debía centrarse en los aspectos observables del acto de hablar, considerándolo un conjunto de respuestas que podían analizarse según el contexto que lo estimulaba¹⁴. Por todo ello, el análisis lingüístico no debía dedicar ningún esfuerzo al significado producido en situaciones particulares¹⁵.

Otra de las obras más influyentes para la psicología conductista y, en concreto, para la lingüística aplicada, es *Verbal Behavior* del ya citado Skinner (1957), en la que la adquisición de una lengua se plantea como el resultado del hábito de imitar y repetir una serie de respuestas frente a estímulos concretos, de manera que la respuesta llega a ser automática y forma parte de la conducta del aprendiente. Para que el proceso sea completo, debe darse cabida a los refuerzos y castigos intrínsecos en la psicología del aprendizaje de fundamentación conductista¹⁶. En cuanto a los estímulos, no importa si son o no observables, ya que lo que sí resulta fundamental es la respuesta del individuo, ya sea una respuesta verbal o no, ya que no solo se aprenden conductas, sino que también se aprenden las habilidades, las actitudes, las pautas de conducta social y los contenidos procedimentales como las estrategias de aprendizaje y de pensamiento, etc. A partir de que una respuesta se ha consolidado mediante una serie de repeticiones, pasará a ser una conducta que influye en la visión del mundo de ese individuo, enriqueciéndola.

¹⁴ Véase Montgomery Urdy (1999: 122)

¹⁵ Véase en este sentido las consecuencias para la concepción del método de enseñanza.

¹⁶ Los refuerzos positivos y negativos en la clase de lenguas extranjeras al igual que las demás asignaturas, serían las notas, los halagos o las reprimendas por parte del docente.

1.1.3. Aportaciones de la teoría conductista del aprendizaje a la didáctica moderna

Las teorías lingüísticas de base conductista de Bloomfield y Skinner¹⁷ conformarán las bases de fundamentación de métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, cuyas características generales representan al docente como transmisor de conocimiento y al discente como un simple receptor del mismo que no lleva a cabo el proceso de aprendizaje de una manera activa. Así mismo, plantea una concepción de la lengua como estructura de necesaria corrección gramatical, en la que el error es un problema a corregir de inmediato y el análisis contrastivo una herramienta indispensable para la programación del contenido. De hecho, los defensores del análisis contrastivo basan su hipótesis en la similitud entre las estructuras de la lengua materna del discente y la lengua extranjera que quiere aprender, de manera que si hay muchas similitudes el aprendizaje será más fácil y en caso contrario, más difícil, pues en la primera situación se conseguiría una “transferencia positiva” y en la segunda se produciría una “transferencia negativa” o “interferencia”. La teoría de análisis de errores es muy cercana a la anterior, pero analiza todo tipo de errores de todas las fuentes posibles: los que tienen su raíz en la diferencia entre las estructuras de lengua materna y lengua extranjera, los denominados errores intralingüales, los que vienen causados por cuestiones sociolingüísticas, etc. (Brown en Lebrón, 2009: 2-3).

En cuanto a las aplicaciones prácticas del conductismo, una de ellas, que podemos encontrar en la educación habitualmente, es la organización de las asignaturas, cuyo currículum está organizado de manera que se presenta la materia partiendo de lo más sencillo hacia lo más complejo y de forma progresiva, haciendo uso de los procedimientos que controlan positivamente la conducta de los aprendientes. (Navarro y Martín, 2010: 37). Para las autoras Arancibia, Herrera y Strasser (2008: 50) un ejemplo de condicionamiento clásico en la clase de lengua extranjera sería mediante la asociación de una palabra en español con una en la lengua extranjera (dos estímulos), “después de un tiempo,

¹⁷ Estas teorías serán posteriormente refutadas con dureza por el también lingüista y filósofo estadounidense Noam Chomsky.

la palabra en inglés podría llegar a evocar la misma respuesta que antes evocaba la palabra en castellano”.

1.2. Perspectiva cognitivista del aprendizaje: el triunfo del mentalismo

Se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX una visión teórica del aprendizaje que va mucho más allá de la manipulación observable que hace el aprendiz con el material del estímulo recibido, se trata del Cognitivismo, que focaliza sus estudios en la actividad mental del individuo que aprende: cómo recibe y manipula el material presentado y cómo lo organiza y reorganiza para poder usarlo en las situaciones oportunas.

Los teóricos cognitivos, entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, desplazaron el foco centrado en las conductas observables del aprendiente, hacia los procesos de pensamiento del ser humano. Desde esta perspectiva surge el interés en cómo el individuo adquiere los conocimientos y resuelve los problemas que se le plantean, y, sobre todo, en cómo relaciona lo ya sabido con los nuevos conocimientos y en qué estrategias y capacidades ha de poseer y ejercitar para conseguirlo.

“Learning is equated with discrete changes between states of knowledge rather than with changes in the probability of response. Cognitive theories focus on the conceptualization of students’ learning processes and address the issues of how information is received, organized, stored, and retrieved by the mind. Learning is concerned not so much with what learners *do* but with *what* they know and *how* they come to acquire it.” (Jonassen en Etmer y Newby, 2013: 51).

El aprendizaje se entiende por tanto como la adquisición de conocimiento, la cual implica una serie de actividades mentales que el estudiante realiza mediante distintos procesos de recepción, almacenamiento y reestructuración de conocimientos. El aprendiente es considerado un agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte las teorías cognitivistas analizan el contenido de su mente, es decir, su estructura cognitiva: los conceptos que posee, las relaciones que hay

entre ellos y, por último, las estrategias que emplea para abstraerlos, organizarlos, almacenarlos y recuperarlos cuando le resulta necesario. El conjunto de todas estas actividades es denominado procesamiento de la información.

De gran relevancia será la aportación del cognitivismo en torno al concepto de conocimiento. Se distinguen dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental¹⁸. El primero supone “la integración de nuevas informaciones en nuestra estructura de conocimiento, mientras que el conocimiento procedimental implica conocer cómo hacemos algo” (Navarro y Martín, 2010: 24). El conocimiento procedimental es clave para poder sentar las bases del conocimiento declarativo, ya que, precisamente se consiguen fijar las estructuras del conocimiento a través de la experimentación.

1.2.1. La teoría cognitiva de Klahr, Siegler, Piaget y Bruner

Entre las teorías fundamentales, se encuentra la Teoría del Procesamiento de la Información de David Klahr y Robert Siegler. La metáfora del ordenador se utiliza en esta teoría para referirse a la forma en que el aprendiente recibe y procesa la información, cómo la almacena y cómo la recupera cuando la necesita. El aprendiente, ya desde niño, es considerado por esta teoría como un ser activo que construye y modifica su propio pensamiento dentro de los diferentes contextos. El concepto de desarrollo cognitivo en el ser humano se comprende como un continuo. El foco de estudio de esta teoría se centra concretamente en los procesos que el aprendiz pone en marcha para percibir y manejar la información en tres fases diferenciadas: la entrada de información, el proceso de codificación y elaboración, y las posibles variables de salida¹⁹. Esta teoría facilita

¹⁸ *Vid.* En este sentido la evolución del concepto en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas en el capítulo III de este trabajo.

¹⁹ Los procesos cognitivos que se aplican en cada una de esas fases son distintos: atención, percepción y activación de ideas previas en la primera; memoria, estrategias de almacenamiento (realización de comparaciones, organización de la información y comprensión y establecimiento de relaciones abstractas) en la segunda; y memoria, estrategias de recuperación y expresión oral o escrita en tercera y última.

al docente posibles aplicaciones que ayudan al aprendiente a ser más consciente de los procesos cognitivos que tienen lugar en su mente, así como de las estrategias que los refuerzan, y por otro lado, supone soporte para la identificación, el diagnóstico y el tratamiento de los problemas de aprendizaje que puedan surgir. (Muñoz *et. al.*, 2011:30)

La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget representa una referencia fundamental en la rama de la Psicología de la Evolución. Esta teoría proporciona una perspectiva de base cognitivista del aprendizaje, ya que considera que el nuevo conocimiento se adquiere y se asimila por la relación de este con las ideas previas que ya posee el aprendiz. Posterior al proceso de asimilación, se produce lo que se denomina *acomodación*²⁰ de las estructuras cognitivas; es decir, que el aprendizaje se ha conseguido si las estructuras cognitivas anteriores al nuevo conocimiento se modifican con la aportación de este último.

Desde una perspectiva genética, Piaget (biólogo de formación) y sus colaboradores centran sus estudios en el funcionamiento del conocimiento, la razón de su existencia y su evolución a lo largo de todo el ciclo vital de la persona. Su fundamentación teórica se encuentra en una teoría psicogenética, cuyo objeto de estudio está focalizado en la evolución del ser humano desde un estado menor de conocimiento a uno mayor durante el transcurso de su desarrollo. De estos estudios surge la Epistemología Genética, que se define como la ciencia que estudia los mecanismos y procesos con los que el ser humano avanza en su evolución cognitiva²¹ (Piaget en Coll, 2011: 68).

²⁰ “Die Konstruktivisten, wie beispielweise Piaget (1976) [...] beobachten, wie Organismen mit ihrer Umwelt erfolgreich interagieren. Oberstes Prinzip ist dabei, so zu handeln, wie es zum Überleben am sinnvollsten und nützlichsten ist. Piaget beschreibt dies mit den Begriffen “Assimilation” und “Akkommodation”. Während Assimilation der biologischen Anpassung eines Organismus an die Umwelt entspricht, ist Akkommodation eine kognitive Leistung, mit der beispielweise ein Kleinkind ein kognitives Schema aufbaut, um bestimmte Situationen rascher und erfolgreicher bewältigen zu können”. Huneke y Steinig, (2005: 35-36).

²¹ Desde esta perspectiva genética, Piaget y sus colaboradores vinculan ese proceso de avance del conocimiento con el desarrollo cognitivo del sujeto. Ello implica que el nivel de competencia del aprendiz depende de la naturaleza de su estructura cognitiva (esquemas mentales y relaciones entre ellos) que evolucionan a lo largo del ciclo vital. Piaget define una serie de etapas, *estadios* y *subestadios*, que se distinguen por la forma en que están estructurados los esquemas y en cómo se relacionan entre sí. Los estadios que propone Piaget (en Coll, 2011: 69) son: estadio sensoriomotor,

Piaget entiende el conocimiento como fruto de la interacción entre sujeto y objeto. La función del docente se centra en que esa interacción se produzca, y para ello, no solo ha de tener en cuenta las competencias cognitivas propias de cada periodo, también deberá ser capaz de identificar el nivel cognitivo en que se encuentra el alumno antes de comenzar con las sesiones de aprendizaje, así como las condiciones que hacen posible que el aprendiz, tras el entrenamiento adecuado, supere un nivel y alcance un nivel superior de conocimiento.

La Psicología de la Evolución plantea como aceptados tres mecanismos externos, que son a su vez esenciales en el desarrollo del individuo; estos son: la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas. Piaget añade a estos tres la participación del mecanismo endógeno de *equilibración o autorregulación*.

Tomando en cuenta solo tres factores externos, se diría que el desarrollo tiene lugar debido al contacto del ser humano con el mundo que le rodea y, por tanto, no sería innato. Sin embargo, la función de este cuarto factor interno consiste en coordinar y posibilitar las funciones de los tres factores externos, facilitando el equilibrio entre el sujeto y el mundo que le rodea en la interacción que se produce entre ambos. Es decir, que mediante este mecanismo que implica distintos estados, el ser humano compensa las perturbaciones provenientes del exterior (su entorno físico y social), las cuales son, por otra parte, necesarias para que se produzca el aprendizaje. El proceso implica el paso de un estado de equilibrio a un estado de desequilibrio, gracias a la interacción con el medio; y el individuo, aplicando los procesos de asimilación y acomodación²² (*equilibración o*

desde el nacimiento hasta los 18/24 meses de vida; estadio de inteligencia representativa o conceptual, desde los 2 años hasta los 10/11; y el estadio de operaciones formales, que finaliza en torno a los 15/16 años.

En este trabajo no vamos a profundizar en estas etapas, ya que nuestro foco se centra en el estudiante universitario, que ya tiene los estadios superados.

²² Mientras que la *asimilación* supone aplicar los esquemas existentes a situaciones nuevas, sin que se produzca, naturalmente, un crecimiento cognitivo; la *acomodación* implica que el sujeto ajusta sus esquemas a las características del objeto o la situación, dando lugar a cambios en ellos y a la creación de nuevas estructuras, por tanto, consiguiendo un avance en el nivel cognitivo.

autorregulación), reestructurará sus esquemas mentales, consiguiendo de nuevo el equilibrio.

Podemos concluir que el discente, activo en su proceso de aprendizaje, conseguirá el nivel de conocimientos requeridos mediante la experimentación, y precisamente debido a esto, se hace necesario que la enseñanza se plantee por parte del docente desde la premisa de no facilitar contenidos lógicos acabados, ya que, como señalan Huneke y Steinig (2005: 36):

“Wissen und Fertigkeiten lassen sich nicht direkt in die Köpfe von Lernern implantieren und können von dort auch nicht einfach abgerufen werden, sie werden vielmehr nach den spezifischen Bedingungen einer Situation immer wieder neu hergestellt”.

En la línea de la experimentación del sujeto con el entorno como medio de aprendizaje, otra figura indispensable entre los teóricos del Cognitvismo es Jerome Bruner, cuyas teorías se hacen imprescindibles para comprender cómo adquirimos el conocimiento los seres humanos. Por un lado, y con características en común con la teoría piagetiana ya presentada, su Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento plantea que el aprendiente tiene en el proceso un papel activo, por supuesto, el cual implica como resultado que llegará a descubrir algo por sí mismo mediante una serie de acciones mentales que llevará a cabo.

Para Bruner (en Navarro y Martín, 2010: 31) una de las funciones básicas del docente cognitivo es fomentar el desarrollo cognitivo del aprendiente con la finalidad última de que este pueda incorporarse a la sociedad, y por tanto, deberá conseguir que el sujeto establezca conexiones entre el aprendizaje y el pensamiento. Desde esta óptica el aprendiz no se limita exclusivamente a almacenar la información, sino que es capaz de conectarla con los conocimientos que ya posee, produciendo de este modo su propia visión del mundo.

La ingente cantidad de información a la que está expuesta nuestra sociedad, hace necesario simplificar lo que el docente debe transmitir al discente. Esto es posible gracias a las representaciones, las cuales han sido utilizadas por el hombre desde hace siglos. Según Williams y Burden (1999: 36), se desarrollan y superponen sucesiva y paulatinamente y son denominadas: representación de

acción, representación icónica y representación simbólica. La representación de la acción implica la habilidad de comunicarse con el cuerpo, como en las representaciones teatrales, el juego y el manejo de objetos reales; la icónica supone la representación mediante imágenes y resúmenes de acción (*op.cit.*); la simbólica corresponde a un nivel superior, pues consiste en la habilidad del aprendiz para tratar el tema en cuestión, usando los conceptos a través del lenguaje.²³

La Teoría de la Formación de Categorías de Bruner resulta también fundamental y está muy relacionada con la teoría de procesamiento de datos anteriormente mencionada. Se centra principalmente en los procesos que lleva a cabo el discente a la hora de extraer la información del entorno, de interpretarla y de organizarla en su estructura cognitiva. Corresponde a la llamada *formación de categorías*, que implica básicamente la acción de formar un concepto o de llegar a ser consciente del mismo.²⁴ Mediante el uso y la formación de categorías, el discente consigue un sistema de codificación en la memoria a largo plazo, que conlleva poder reducir la complejidad del entorno, permitiendo reconocer objetos, reduciendo la necesidad de aprendizaje constante, facilitando la acción y

²³ Veamos un ejemplo que contempla los tres tipos de representaciones en clase de lengua extranjera, sería el siguiente: El profesor se hace el dormido, le suena la alarma, la apaga con algo de esfuerzo, bosteza, se estira, hace como si se levantara de una cama imaginaria, como si se quitara la ropa y se metiera bajo la ducha, se seca y vistiera y comenzara a desayunar, se lavara los dientes, cogiera la mochila y saliera de casa. Esta sería la representación de la acción. Los alumnos reciben unas cartulinas con imágenes que se refieren a esas acciones: despertador, cama, ducha, desayuno, cepillo de dientes, mochila, puerta. La relacionan con los verbos correspondientes. Se trata de la representación icónica. Los alumnos hacen oraciones sobre sus costumbres cotidianas de primera hora de la mañana: "Um sieben Uhr klingelt der Wecker", "Ich dusche um Viertel nach sieben", etc., hacen preguntas a sus compañeros: "Um wie viel Uhr frühstückst du?", "Was frühstückst du?", "Wann gehst du aus?", etc. Ete es un caso de representación simbólica.

El uso en la enseñanza de las distintas representaciones no tiene que estar relacionado con una edad concreta, ya que pueden ser de gran utilidad en cualquier situación educativa, sea del nivel que sea.

²⁴ La formación de categorías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se produce constantemente, y no exclusivamente al aprender y conectar nuevo vocabulario o expresiones con su correspondiente o similar en la lengua materna. Se hace necesaria para crear nuevos conceptos que no existen en la cultura de origen y sí en la de la lengua meta. En el aula de alemán como lengua extranjera, por ejemplo, los aprendientes cuya lengua materna es el español, crean nuevos conceptos cuando conocen palabras como *Schadenfreude*, concepto que no existe como tal en lengua castellana.

permitiendo conectar las diferentes categorías entre sí. Por todo ello, las hace además extremadamente útiles para entender el mundo que nos rodea.

Del mismo modo que en todas las teorías presentadas hasta este momento se hace hincapié en la premisa básica de que el aprendizaje se crea conectando lo que ya se sabe con los nuevos conocimientos, la Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo²⁵ de David Ausubel focaliza en la manera en que el discente organiza los conceptos en su estructura cognitiva, para que perduren y posibiliten nuevas relaciones. Según esta teoría, el sistema que utiliza el discente es de carácter jerárquico, de manera que los más generales e inclusivos configuran el nivel superior, mientras que en los niveles más inferiores se hallan los más concretos y particulares²⁶. A este tipo de aprendizaje se le denomina también aprendizaje receptivo, pues el docente presenta la información de manera globalizada y estructurada de tal manera, que el aprendiz mediante la conexión de esa nueva información con las estructuras cognitivas ya existentes en su mente será capaz de llegar a los conocimientos más particulares en los niveles inferiores de su estructura cognitiva jerárquica.

Son necesarias una serie de condiciones para que pueda producirse el fenómeno del aprendizaje receptivo: por un lado, el aprendizaje debe implicar la relación del material nuevo con el ya existente o la ampliación de los conocimientos previos, lo que, como consecuencia, producirá en la mente del aprendiz una elaboración significativa de las estructuras cognitivas²⁷; por otro lado, por parte del docente es necesaria la utilización de *organizadores avanzados* o *previos*²⁸ y el uso de numerosos ejemplos, y debe dirigir la atención del

²⁵ También conocida como Teoría del Aprendizaje Deductivo.

²⁶ Por ejemplo, *essbare Produkte aus dem Land* > *Obst, Gemüse, Pilzen; Obst* > *Apfel, Birne, usw.*

²⁷ Debemos de tener en cuenta que “recordar” implica separar el material nuevo del ya existente. Cuando ocurre lo contrario, es decir, no es posible discernir la nueva información de los conocimientos que se tenían con anterioridad, se ha producido el olvido, que se debe a que los conocimientos no estaban correctamente almacenados en la memoria a largo plazo y no pueden ser recuperados cuando son requeridos.

²⁸ Los organizadores previos o avanzados facilitan la conexión de los conocimientos que ya posee el aprendiz con la nueva información que el docente presentará posteriormente, de manera que, desde una perspectiva más abstracta y de forma deductiva, el aprendiz activará lo que ya sabe sobre la cuestión a tratar y estará en posición de asimilar más eficientemente los nuevos

aprendiente hacia las semejanzas y diferencias en relación con lo anterior²⁹, que, además, habría que integrar en el *input* que recibe el alumno. Es decir, el docente presenta de manera breve y concisa una información mediante una pregunta, un enunciado, una imagen e incluso una discusión, que implicará la activación de los conocimientos previos de los aprendientes y dispondrá a los mismos a recepcionar e integrar la información posterior, haciendo asociaciones lógicas y codificando las nuevas informaciones con las que ya poseían.

“Organizadores previos son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí. A diferencia de los sumarios que, de un modo general, son presentados al mismo nivel de abstracción, generalidad y amplitud, simplemente destacando ciertos aspectos del asunto, los organizadores son presentados a un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad”. (Moreira, 2008: 24).

La posibilidad de conectar los conocimientos previos con los nuevos es lo que permite al discente aprender de forma significativa, porque de esta manera consigue realizar asociaciones entre conceptos e ideas que ya tiene, con los que el material nuevo se va integrando, lo cual permite la consolidación de los conocimientos en la memoria a largo plazo.

Las teorías que hemos presentado son muy afines, pues su modelo de enseñanza se centra precisamente en el proceso de aprendizaje del aprendiente, considerado un agente que participa activamente en todo el proceso. Todas estas

conocimientos generados mediante esa conexión. Los títulos, subtítulos o sumarios se consideran *pseudo-organizadores previos*, ya que una de las características principales de un organizador previo es que introduzca un tema concreto y no varios a la vez (Véase Moreira: 2008).

²⁹ En la clase de lengua extranjera se podría ejemplificar esta teoría de la siguiente manera: el organizador sería un acercamiento a los campos que se van a tratar en la enseñanza y aprendizaje del idioma: recursos lingüísticos en contexto, vocabulario, gramática y pronunciación. Para el aprendiz, poder distinguir los campos y las distintas estrategias de aprendizaje para cada uno de ellos, no sólo facilita el aprendizaje, sino que lo motiva. El uso de ejemplos en el tema de la vivienda, por ejemplo, varios anuncios de alquiler de piso, ayuda no sólo a conocer el vocabulario específico y las abreviaturas que se utilizan, sino a conocer la estructura de la tipología del texto y ciertas cuestiones culturales (en la clase de alemán como lengua extranjera, por ejemplo, la diferencia entre *Zweck-WG* y *WG*). En cuanto a enfocar la atención en las semejanzas y diferencias, se puede hacer uso de la gramática contrastiva, no sólo con el castellano como lengua materna, sino con otra lengua extranjera, como el inglés, en caso de que sea la primera lengua extranjera del aprendiz. También resulta un recurso útil a este propósito el remarcar las diferencias y semejanzas dentro del sistema lingüístico alemán, por ejemplo, con los conectores que provocan inversión del verbo o lo llevan al final de la oración, la semejanza de estructuras de oraciones con verbos modales y en *Perfekt*, etc.

teorías centran la atención en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, así como en las distintas estrategias que se utilizan para organizar y reestructurar los contenidos; todo ello supone el fomento de la autoestima del aprendiz, ayudándole a que conozca y aprecie sus habilidades comunicativas, resolutorias y metacognitivas, implicando así mismo una mayor motivación por el aprendizaje y una mayor efectividad del mismo. El material no se presenta al discente en su forma final, sino de manera que tenga que trabajarlo y llegar por sí mismo al resultado esperado. Este concepto de aprendizaje ofrece al alumno grandes ventajas, pues le hace más fácil la retención, contribuye al aumento de la capacidad de resolución de problemas y además, resulta más motivador, dado que el aprendiz llega por sí mismo a los objetivos programados y le hace paulatinamente más autónomo en su proceso de aprendizaje y más consciente de sus capacidades cognitivas y metacognitivas.

Es fundamental que el aprendiz de lenguas cuente con un entorno de aprendizaje que le facilite esa posibilidad de crear su sistema de conocimiento con respecto al idioma que aprende, lo que supone que no solo la comunicación que se produzca en el aula debe ser real³⁰, sino que debe poder beneficiarse de ese contexto fuera del entorno de clase. Concretamente, la teoría del aprendizaje verbal significativo supone para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, no solo un recurso extraordinario para el aprendizaje y la ampliación de vocabulario, sino que además presenta de nuevo la relación entre los conocimientos previos con los nuevos para la creación y construcción de significado.

La psicología cognitiva se preocupa pues de los procesos mentales que ocurren en la mente del ser humano cuando este aprende, entre esos procesos están los aspectos que afectan a cómo acumulamos conocimientos y recuerdos, cómo los guardamos y cómo los recuperamos cuando nos son necesarios para el proceso de aprendizaje. Las teorías lingüísticas estudian estos procesos en torno al fenómeno concreto del lenguaje.

³⁰ El hecho de que la comunicación en clase sea real, no sólo ficticia en los juegos de rol, responde a la necesidad de crear un contexto lo más real posible utilizando el metalenguaje de clase, de manera que se naturalizan una serie de expresiones y situaciones.

1.2.2. Teorías lingüísticas de fundamentación cognitivista: los inicios de la aproximación multidisciplinar al proceso de aprendizaje

Para analizar el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera es necesario recurrir a la consulta multidisciplinar, ya que intervienen muchas ciencias y convergen en lo específico del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En un principio, la enseñanza y el aprendizaje eran dos procesos estudiados por separado y desde dos disciplinas distintas: la lingüística tenía como objeto de estudio la enseñanza de la lengua, mediante la lingüística aplicada; y la adquisición/aprendizaje era el ámbito de la psicolingüística, una rama de la psicología. Actualmente y desde los años 60 del siglo XX la convergencia multidisciplinar es extensa: psicología, psicolingüística, sociología, sociolingüística, antropología y pedagogía. Aunque para el análisis de la adquisición de la lengua materna, la psicolingüística es la disciplina clave, en el campo de las lenguas extranjeras es necesario tener en cuenta aportaciones desde varias disciplinas, que son, principalmente, la lingüística, la psicología, la sociología y la didáctica (Mayor, 1994: 23-24).

Los autores González y Asensio (en Lebrón, 2009: 5-6) presentan una clasificación de las teorías lingüísticas basadas en el cognitivismo, y las engloban en tres grandes grupos según el concepto del lenguaje que defienden: como una característica innata al ser humano, como producto creado por el ambiente, o, por último, como fenómeno producido por la interacción entre el ser humano y el ambiente en el que vive. Las primeras, teorías innatistas, fundamentan el aprendizaje en una facultad innata del ser humano que lo capacita para aprender, las segundas, ambientalistas, se basan en el ambiente social y educativo del aprendiente, y las terceras, interaccionistas, tienen en cuenta tanto esa capacidad innata como el ambiente del discente.

1.2.2.1. Las teorías innatistas de Chomsky, Krashen y Lenneberg

Las teorías innatistas, también denominadas mentalistas, reciben su nombre por la concepción de la capacidad innata que posee el ser humano para el lenguaje y los procesos mentales que implica, partiendo del concepto de Gramática Universal presentado y defendido por Chomsky en su primera obra publicada en 1957, *Syntactic Structures*, que sentaba las bases de la Gramática Generativa.

La capacidad innata a la que se refieren los estudios de Chomsky, es el *proceso perceptivo* pues “se ha comprobado que hay sistemas perceptivos altamente organizados y determinados innatamente que se adaptan al espacio vital del animal y que proporcionan la base para la adquisición del conocimiento” (Chomsky en Santiuste Bermejo, 2000: 202), es decir, que hay una conexión estrecha y necesaria entre el conocimiento y el lenguaje, y es a través del lenguaje que podemos ordenar y clasificar las experiencias exteriores a la mente en esta, lo que nos permite ampliar conocimientos y genera nuestra propia visión del mundo. La teoría de la Gramática Generativa produce, pues, una revolución en el ámbito científico de la lingüística, pues implicaba un cambio en el objeto de estudio, centrándose en el lenguaje desde una perspectiva psicológica³¹. “El modelo psicolingüístico de Chomsky se basa en la hipótesis de que la capacidad del lenguaje es autónoma respecto de otras capacidades cognitivas y que su naturaleza es de tipo formal o estructural” (Cabré y Lorente, 2004: 5). Es decir, explica la capacidad innata del ser humano que dota genéticamente al individuo para el lenguaje; pero por otro lado, la aceptación de este concepto no especifica cómo se produce la adquisición de la lengua, ni si son procesos similares el de la adquisición de la lengua materna y el de las lenguas extranjeras.

Como ya se ha mencionado anteriormente, este conocimiento innato o “instinto biológico” del ser humano para poder comunicarse es denominado por Chomsky como Gramática Universal y corresponde con una base gramatical

³¹ Véase Cabré y Lorente (2004), Baralo (1996), Navarro Romero (2010)

“general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares” (Navarro Romero, 2010: 117).

Si bien desde la perspectiva conductista se percibe que el niño que aprende una lengua lo hace mediante la observación y con los refuerzos oportunos; desde la perspectiva mentalista chomskiana, el niño adquiere el lenguaje, lo descubre y hace un uso creativo del mismo, generando él mismo las reglas desde el comienzo. Y mediante la interacción social el niño puede desarrollar sus conocimientos de la lengua de forma inconsciente.³²

El acercamiento de los estudios de Joseph Greenberg en relación a los universales lingüísticos es diferente al que se hace desde la óptica chomskiana³³, centrado en la formulación de universales sintácticos mediante el análisis contrastivo de los datos de treinta lenguas en la búsqueda de explicaciones pragmáticas o funcionales para cada uno de los universales que proponen. No se trata de una visión categórica de los universales (como sí es la chomskiana), sino de tipo estadístico, creando una clasificación lógica de seis tipos de universales, que implicaría la distinción entre universal implicativo y no implicativo y universal absoluto y tendencia; de manera que para que un universal sea significativo, debe cumplir con unos tipos concretos³⁴.

La teoría de Stephen Krashen sobre la adquisición de las lenguas se fundamenta en cinco hipótesis³⁵: la *Hipótesis de la Adquisición – Aprendizaje*³⁶, que explica la diferencia entre adquisición y aprendizaje como dos procesos

³² Jakobson y otros autores refutarían estas teorías debido a la imposibilidad de demostrar biológicamente la existencia de esa capacidad innata (Santiuste Bermejo, 2000: 206).

³³ El generativismo analiza un número inferior de lenguas y los universales que presenta requieren de un grado mayor de abstracción. Son dos perspectivas teóricas que parecen complementarse (Cabré y Lorente, 2003: 13).

³⁴ Véase Jara Murillo (2001: 169 – 170), donde la autora presenta de una forma concisa la clasificación que realiza Greenberg con ejemplos muy ilustrativos.

³⁵ *The Acquisition-Learning Hypothesis, the Natural Order Hypothesis, the Monitor Hypothesis, the Comprehension Hypothesis and the Affective Filter Hypothesis* (Krashen, 2013: 1-5)

³⁶ Esta separación tan clara entre adquisición-inconsciente y aprendizaje-consciente sería posteriormente refutada por otros científicos, como Bialystok y MacLaughlin, que afirman que se trata de un continuum en que ambos procesos se solapan sin delimitar claramente lo consciente y lo inconsciente (Baralo, 1995: 65).

claramente diferentes cuyas características fundamentales se representan en sus naturalezas inconsciente y consciente respectivamente; la *Hipótesis del Orden Natural*, que defiende la idea de que los hablantes adquieren las reglas de la lengua en un orden determinado y predecible; la *Hipótesis del Monitor*, que presenta el aprendizaje como controlador y corrector consciente del proceso de adquisición de la lengua; la *Hipótesis del Input*, muy cercana a las teorías de Piaget y Vygotsky, pues indica que la lengua se adquiere comprendiendo un input + 1, es decir, que el input (i) corresponde al nivel de competencia que el aprendiente posee y el +1 al siguiente nivel de aprendizaje³⁷; y, por último, la *Hipótesis del Filtro Afectivo*, que hace referencia a la motivación del alumno en relación a cómo se presentan los contenidos y objetivos de la lengua meta, considerando que si el filtro se pone alto, los alumnos pueden entender pero no adquirirán conocimiento, y si es bajo, sí permitirá que adquieran la lengua sin dificultad³⁸.

Centrado en la investigación de la biología del lenguaje, Eric Lenneberg (1970) fundamenta la hipótesis de las innatas habilidades lingüísticas del hombre para la adquisición del lenguaje en una serie de argumentos que probarían las similitudes entre el código genético y el lingüístico, como son: los correlatos anatómicos y fisiológicos (como la morfología orofaríngea y determinadas partes del cerebro); el plan de desarrollo (desde que los niños comienzan a adquirir la lengua hasta que la dominan parecen seguir una planificación similar); la habilidad de aprender en el hombre permite incluso a niños de capacidades distintas adquirir el lenguaje (aunque implique asimismo ciertas diferencias); la imposibilidad de enseñar el lenguaje a otros seres que no sean humanos; y, por último, la existencia de los universales lingüísticos en todos los lenguajes³⁹.

³⁷ En la teoría del desequilibrio de Piaget se contempla ese conocimiento previo del que parte el discente como equilibrio, el nuevo conocimiento genera un desequilibrio y posteriormente se da el proceso de acomodación. Vygotsky denomina zona de desarrollo potencial un concepto muy similar: el aprendiente parte de los conocimientos que ya posee y con la ayuda del docente (andamiaje) llega a nuevos conocimientos (Lebrón, 2009: 7).

³⁸ Véase Baralo (1996), Lebrón (2009)

³⁹ Como especifica Santiuste Bermejo (2000: 207) el lenguaje es una característica humana completamente universal que es posible exactamente igual en todas las razas y tipos de civilizaciones. Desde esta óptica sociocultural, es necesario que exista el contexto lingüístico específico y que se den las capacidades fonoarticulatorias y mentales.

Siguiendo con esta perspectiva neurolingüística, Lenneberg propone la *hipótesis del periodo crítico*⁴⁰. Este periodo hace referencia a la facilidad que tiene el niño en comparación con el adulto para adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera⁴¹. El periodo crítico finalizaría con la pubertad del adolescente, pues es en ese momento de madurez, cuando acaba de producirse la lateralización hemisférica y la plasticidad cerebral; por tanto, a medida que el individuo madura, la organización cerebral es cada vez más organizada con lo que disminuye la capacidad plástica⁴².

Aunque todas las teorías presentadas en este apartado presentan un enfoque de base innatista, cada una lo hace desde una perspectiva diferente y focalizando cuestiones diversas: desde la existencia de los universales lingüísticos categórica o estadísticamente, la consciencia o inconsciencia del aprendizaje, hasta las cuestiones relacionadas con la especialización cerebral y la madurez del individuo en relación a su capacidad de aprendizaje de lenguas.

⁴⁰ Ante el rígido concepto de *periodo crítico* de Lenneberg, nosotros proponemos otro más flexible: la *fase sensible*. El primero confiere a los objetivos de aprendizaje una obligatoriedad de ser aprendidos en un momento concreto del desarrollo cognitivo, pues se considera que, si no se aprende en ese periodo preciso, puede ocasionar consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje. La fase sensible, sin embargo, hace referencia a una etapa en que la plasticidad del cerebro permitirá aprender determinadas cuestiones de una forma más natural y fácil para el aprendiente, lo que no implica que, si no se da el caso, ese aprendizaje no pueda adquirirse posteriormente de otra forma. "Todo el mundo puede aprenderlo todo a cualquier edad, aunque no del mismo modo" (Della Chiesa y Christoph, 2009: 94) ya que la manera en la que se aprende está estrechamente ligada a la plasticidad del cerebro y ésta a su vez a la edad y sus fases sensibles. En el ámbito de las lenguas extranjeras, según la competencia, hay claras fases sensibles en el niño que facilitan el aprendizaje de la fonología y la sintaxis. Sin embargo, el léxico se aprende mejor en la edad adulta (después de la adolescencia), pues se tiene un mejor dominio de la propia lengua, se tienen conocimientos de otras lenguas extranjeras y esto contribuye a una serie de procesos cognitivos relacionados con las estrategias de cognitivas y metacognitivas. Véase en este sentido Lambelot y Berthele (2014: 22) y Ballweg *et.al.* (2013:40).

⁴¹ La diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera reside en que en el primer caso se trata de una situación de aprendizaje con inmersión lingüística total o parcial, mientras que en el segundo caso, se trata de un proceso de instrucción que tiene lugar exclusivamente en el aula.

⁴² Esta hipótesis del periodo crítico tiene muchos detractores (Véase Torres Águila, 2005), porque al igual que niño y adolescente, gracias a la plasticidad cerebral, tienen ciertas facilidades para una buena y correcta adquisición de una pronunciación (casi) nativa; también supone una ventaja la maduración del adulto, a la hora de aplicar todas las estrategias metacognitivas que infieren en un aprendizaje más eficiente.

1.2.2.2. Las teorías ambientalistas de Schuman, Andersen y Labov

Entre las teorías ambientalistas podemos destacar el modelo de Aculturación / Pidginización de Schuman y la de Nativización de Andersen (con muchos puntos en común entre sí), el enfoque de la competencia comunicativa de Hymes (con el foco en la negociación de significados y el uso de la lengua meta para que se produzca una comunicación lo más cercana posible a la real), el modelo de Acomodación de Giles, la teoría de Labov, el paradigma dinámico de Bickerton y el estudio de la motivación y las actitudes de Gardner y Lambert.

Dentro de las teorías ambientalistas, la de Labov

“afirma que el lenguaje que un niño emplea en la escuela está afectado por el contexto social e institucional concreto en el que se produce ese uso lingüístico, pero el niño es capaz de un uso correcto del lenguaje en situaciones en las que no se produzca esa influencia negativa, la diferencia estriba en el uso, no en la posibilidad de ese uso o en la propia capacidad.” (Santiuste Bermejo, 2000: 205).

De esta teoría (interlengua) surge el término pidgin, que se refiere a una lengua que mezcla términos de la materna y de la lengua objeto de estudio (como el spanglish), que tiene relevancia en gestiones comerciales internacionales y que es de interés en el sector del turismo. En este sentido, es fundamental que el docente vele porque no se utilice más allá del nivel inicial para que no “fosilice” y conforme un obstáculo para el aprendizaje de la lengua. (Lebrón, 2009: 3).

1.2.2.3. Las teorías interaccionistas de Givon, Selinker, Byalstock, McLaughlin y Ellis

En el grupo de las teorías interaccionistas encontramos la teoría Tipológico-Funcional de Givón, el Modelo Multidimensional del Grupo ZISA, la teoría de la Interlengua de Selinker y las teorías cognitivas de Bialystock, MacLaughlin y la teoría integrada de Rod Ellis.

Una de las teorías fundamentales para el funcionalismo americano es la de Tipológica-Funcional de Talmy Givón, que mediante el análisis contrastivo intenta aportar una serie de generalizaciones que permitan establecer tipos lingüísticos y, a su vez, detectar correlaciones entre forma y función, tomando las

investigaciones de Greenberg como referente⁴³. Los estudios de Givón suponen una conexión entre el funcionalismo y las ciencias cognitivas, ya que introduce una serie de postulados de la psicología para fundamentar su teoría de que el lenguaje es un conjunto de estrategias motivadas, que por otro lado, también es, desde su óptica, una capacidad biológica cuya causa es evolutiva por la adaptación al medio⁴⁴. Entre otras cuestiones, esta teoría también pondrá en tela de juicio la arbitrariedad del signo lingüístico y definirá la gramática universal como “una variedad de funciones a las que el lenguaje se plantea servir” (Cabré y Lorente, 2004: 14). Precisamente estas posturas alejan al funcionalismo de los postulados que en sus inicios habían heredado del estructuralismo.

Las teorías de las variedades del aprendizaje se resumen en el concepto de *interlengua* acuñado por Selinker en 1972, “el sistema lingüístico que un aprendiz construye en su camino hacia el dominio de la lengua objeto, es decir, constituye un estadio intermedio entre su lengua nativa y” la lengua meta (Lebrón, 2009: 3), lo que abarca tanto el análisis contrastivo como el análisis de errores.

Bialstock y McLaughlin dentro de las teorías cognitivas, rechazan la división tajante que hace Krashen entre lo consciente y lo inconsciente pues consideran el proceso de aprendizaje y adquisición como un continuum.

Estos teóricos afirman que el interaccionismo social es fundamental para el desarrollo de la lengua, pues es la manera que el niño tiene de comunicarse con su entorno. Así mismo, el concepto de *madresía* lo plantea cercano a la teoría del input comprensible de Krashen (Navarro Romero, 2010: 119), pues el hecho de que los cuidadores del niño lleven a cabo repeticiones, un discurso lento y con

⁴³ Véase Jara Murillo (2001), Cabré y Lorente (2004).

⁴⁴ Mientras que para Chomsky la explicación de la existencia de los universales es una cuestión innata, los funcionalistas, fundamentándose en los trabajos de Greenberg, sin descartar la posibilidad del innatismo como parte de la explicación al fenómeno del lenguaje, analizan otras cuestiones que sí pueden ser verificadas, como las cognoscitivas, funcionales y pragmáticas. (Jara Murillo, 2001: 173).

la entonación muy enfatizada, hace más fácil al niño la división del discurso en palabras⁴⁵.

1.2.3. Aportaciones de la teoría cognitiva del aprendizaje a la didáctica moderna

El cognitivismo, con su aportación diferenciada entre conocimientos procedimentales y declarativos que se complementan, imprime la característica del enfoque orientado a la acción que proporciona la relevancia que corresponde a la competencia de *saber hacer*. Mediante la práctica se adquieren los conocimientos teóricos/declarativos.

El rol del docente evoluciona significativamente con respecto al educador conductista, adquiriendo una importancia fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: no se limita a transmitir información y a propiciar un contexto en que el alumno aprende respuestas programadas. El docente cognitivista debe reconocer las estrategias⁴⁶ que permiten a los aprendientes hacer relaciones significativas entre los contenidos que reciben, y debe asegurarse de que el aprendizaje sea significativo y no asociativo como en las teorías conductistas. Del mismo modo, debe comprobar que el aprendizaje se haya producido por comprensión, pues de este modo llegará a ser duradero, y no por repetición, pues normalmente supone que no se asimila y, consecuentemente, no produce ninguna modificación en la estructura cognitiva ni tampoco permite su almacenaje en la misma.

⁴⁵ Esta estrategia suele aplicarse en las clases de lengua extranjera, sobre todo en los niveles iniciales, persiguiendo normalmente la comprensión por parte del alumnado del texto oral, la pronunciación de determinados fonemas inexistentes en la lengua materna, etc.

⁴⁶ Estas estrategias sobre las que el docente debe poner una atención sistemática y deliberada, según Navarro y Martín (2010: 30), son las estrategias implicadas en los procesos de percepción, interpretación, organización, análisis, evaluación, almacenamiento y recuperación de la información. *Vid.* En este sentido el apartado 5.1.2. del capítulo IV.

1.3. El constructivismo pedagógico: el aprendizaje como proceso interpretativo de la realidad

Frente a la psicología cognitiva que considera los procesos del aprendizaje, es decir, cómo se produce este en la mente del aprendiz y los recursos que se ponen en funcionamiento para ello⁴⁷, para el constructivismo, el conocimiento y el aprendizaje tampoco se consideran el fruto inmediato que resulta de una lectura directa de la experiencia⁴⁸, sino el resultado de la actividad mental constructiva mediante y a través de la cual, el ser humano lee e interpreta la experiencia⁴⁹, basándose en la idea de que “cada individuo construye su propia realidad y por tanto aprende cosas diferentes de maneras muy distintas, incluso cuando se les proporciona experiencias de aprendizaje aparentemente semejantes” (Williams y Burden, 1999: 12).

En este sentido, podemos afirmar que la concepción constructivista del aprendizaje respeta la diversidad individual en que cada persona aprende:

“Constructivists do not deny the existence of the real world but contend that what we know of the world stems from our own interpretations of our experiences. Humans *create* meaning as opposed to *acquiring* it. Since there are many possible meanings to glean from any experience, we cannot achieve a predetermined, ‘correct’ meaning. Learners do not transfer knowledge from external world into their memories; rather they build personal interpretations of the world based on individual experiences and interactions.” (Etmer, 2013: 55).

Dentro de la psicología cognitiva hay dos vertientes: la de los *teóricos de la información* y la del movimiento *constructivista* (Williams y Burden, 1999: 24). La

⁴⁷ Obsérvese que el conductismo centra su foco en los conocimientos adquiridos mediante la puesta en práctica de determinadas conductas alejándose de los procesos mentales.

⁴⁸ “The philosophical assumptions underlying both the behavioral and cognitive theories are primarily objectivistic; that is: the world is real, external to the learner. The goal of instruction is to map the structure of the world onto the learner (...). A number of contemporary cognitive theorists have begun to question this basic objectivistic assumption and are starting to adopt a more constructivist approach to learning and understanding: knowledge ‘is a function of how the individual creates meaning from his or her own experiences’(...)” (Jonassen en Etmer, 2013: 54-55).

⁴⁹ Esta idea original articulada y precisada en los trabajos de Piaget (en Coll, 2009/2011: 158) y sus colaboradores, se extiende y enriquece a partir de los años sesenta gracias a los enfoques cognitivos y su aceptación en sustitución paulatina del conductismo.

primera representa a los teóricos que analizan la mente del ser humano y la presentan como un complejo y potente ordenador debido a los distintos procesos que llevamos a cabo en la recepción, asimilación, almacenamiento, recuperación y modificación de información; y la segunda, representada por Piaget entre otros, se centran en cómo el individuo da sentido al mundo, es decir, el constructivismo parte de la base de que el ser humano ya desde el nacimiento es activo en la construcción de una comprensión personal del mundo, partiendo de su propia experiencia. Esta teoría ubica al aprendiz en el centro de su propio aprendizaje, y le confiere un papel absolutamente activo en el proceso (Williams y Burden, 1999: 30).

En la Psicología de la Educación el constructivismo es la orientación que predomina en la actualidad, aunque el marco general del enfoque está configurado por diversas versiones⁵⁰, con propuestas de actuación que pueden llegar a ser muy distintas e, incluso, contradictorias (lo cual habremos de tener en cuenta, para no dar lugar a ambigüedades). Una de las cuestiones más características es la concepción de la memoria, que no se entiende como un almacén de datos, sino como una infinidad de asociaciones de conocimientos y experiencias que permite recuperar tanto unos como otras, para aplicar a nuevas situaciones lo que ya se sabe, generando así nuevas asociaciones. Se considera por tanto, que la memoria está siempre en construcción.

1.3.1. Teoría general del aprendizaje constructivista

Podemos observar pues, tres enfoques constructivistas principales⁵¹: el *constructivismo cognitivo* o constructivismo psicológico, enraizado en las teorías piagetianas y en la epistemología genética; el *constructivismo de orientación sociocultural* o socio-constructivismo, fundamentado en las teorías de Lev Vygotsky, y el *constructivismo vinculado al constructivismo social*. Estos dos

⁵⁰ Como ya hemos visto en el punto 1.2.1., las teorías cognitivas tratadas tienen todas un enfoque constructivista en común, aunque difieren entre sí en otras cuestiones.

⁵¹ Véase Coll (2009/2011: 159)

últimos enfoques localizan el conocimiento y los procesos psicológicos en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas, de manera que se considera que ni el conocimiento ni los procesos cognitivos que conlleva son “propiedad” del individuo, sino que surgen de la interacción de dos o más personas, basándose en las teorías de Kenneth J. Gergen y Rom Harré.

1.3.1.1. El constructivismo cognitivo de Piaget

Desde la óptica del constructivismo cognitivo los procesos psicológicos, el pensamiento y el aprendizaje se encuentran en la mente del ser humano. Se postula que en la mente del individuo se encuentra un almacén con las representaciones y los esquemas del mundo que le rodea, y para que el aprendizaje se produzca, el individuo ha de ser capaz de relacionar las nuevas experiencias e informaciones con las que ya existen en su mente. Por tanto, el aprendizaje se define como un proceso interno que bien puede suponer la revisión y modificación de los esquemas existentes o bien, la construcción de nuevos esquemas mediante la reorganización y diferenciación interna de los nuevos y los que ya existían.

“Si incorporamos las perspectivas sociocultural y lingüística al modelo constructivista cognitivo de los procesos mentales, es posible ver cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento” (Nuthall en Coll, 2011: 161).

Para Piaget implica la existencia de un agente activo que busca el conocimiento de forma voluntaria. Este agente construye el conocimiento conectando lo que ya conocía con lo nuevo: “Er legt besonderen Wert auf die Entwicklungsstufen, die ein Lerner nach und nach durchläuft, um seine konstruktiven Lernfähigkeiten in handelnder, aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt zu regulieren und zu optimieren” (Reich, 2006: 72)

1.3.1.2. El constructivismo de orientación sociocultural de Vygotsky

En los años 30 del siglo XX Vygotsky ya afirma que el aprendizaje efectivo está asociado a la conexión entre cuerpo y mente, es decir, el aprendizaje se motiva mediante la conexión neuronal que se establece entre la acción y los procesos mentales que se ponen en marcha desde nuestro cerebro para llevarla a cabo.

Esta conexión entre cuerpo y mente posibilita el aprendizaje, un sistema engranado perfectamente y constituido por dos tipos de aprendizaje, uno que compartimos con más especies animales y otro que es característico del ser humano. El primero corresponde a un aprendizaje de carácter asociativo “basado en procesos de aprendizaje implícito, (...) filogenéticamente muy antiguo” (Pozo Municio, 2008: 252), la repetición y lo mecánico en los actos tiene un papel fundamental; el segundo posibilita “las formas más complejas del aprendizaje explícito” y constituye un sistema que funciona mediante la construcción y reestructuración e implica la necesidad de aprender de forma reflexiva y consciente. Entre ambos tipos de aprendizajes existe un orden jerárquico, pues el aprendizaje explícito requiere del implícito como base. El primero es el denominado *aprendizaje asociativo*, en el segundo se trata de *aprendizaje constructivo*.

El aprendizaje asociativo funciona con una serie de reglas cuya finalidad consiste en hacer más sencilla la acción de resolver una situación al detectar las regularidades que se producen en el ambiente. Estas siempre conectan una causa y un efecto (este último no tiene que ser necesariamente el efecto real, pero las circunstancias así posibilitan creerlo): la *semejanza* entre la causa y el efecto o entre la realidad observada y el modelo que la explica; la *contigüidad espacial* o el contacto físico entre ambos; la *contigüidad temporal*; y la *covariación cualitativa*, en que las variables relevantes son las que covarían el efecto; y *covariación cuantitativa*, que tiene lugar cuando incrementa uno de los elementos y el otro debe aumentar también en proporción. (Pozo Municio, 2008: 257-259).

Otra de las acciones que llevamos a cabo durante el aprendizaje asociativo es la condensación de informaciones en fragmentos o *chunks*. Esta acción consiste en fragmentar un todo en distintas partes que poseen elementos semejantes entre sí, de manera que la memoria de trabajo se centra en los fragmentos y luego los recupera para componer el todo. Es un tipo de recurso que requiere de cierta experiencia en la materia para que sea efectivo.

La denominada automatización del conocimiento forma parte del gran grupo de tres acciones que se practican con el aprendizaje asociativo y es el resultado de llevar a cabo una misma acción de forma reiterada. De esta manera, una serie de conocimientos se producen de manera automática y forman parte de una acción más compleja.

Tanto la automatización, como la condensación y la detección de regularidades en el ambiente nos permiten concentrarnos en operaciones de aprendizaje constructivo, pues apenas requieren un esfuerzo cognitivo. Este sí será requerido en una significativa mayor medida para comprender el mundo que nos rodea, es decir, para aprender de forma constructiva.

Teniendo en cuenta que el constructivismo entiende el aprendizaje como un proceso activo por parte del alumno, ya que es él quien “construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento” partiendo de los significados que ya conoce y dándoles sentido para poder aprenderlos (Onrubia, 1999: 101), podría entenderse que el profesor posee en el proceso un papel secundario e incluso superfluo. Sin embargo, el rol del docente es crucial, pues es quien proporciona la guía y ayuda necesaria para que el aprendiente avance de forma paulatinamente más autónoma, lo que le permitirá aprender de forma más eficaz y aplicar esos conocimientos en su formación, reglada o no, y a lo largo de toda su vida.

Ahora bien, resulta necesario definir claramente cómo ha de ser esta ayuda y cuál es el modelo de enseñanza que perseguimos. Como docentes debemos ser conscientes de que la enseñanza no puede sustituir al aprendizaje, ya que este es creado con los propios recursos del aprendiente. Por otro lado, también nos

resulta necesario ver cuáles son las condiciones propicias que tienen que darse en el aula, para que el aprendiz ponga en funcionamiento sus recursos de la manera más eficiente para hacer de su proceso de aprendizaje más efectivo y autónomo.

1.3.2. Constructivismo y aprendizaje de la L2: el enfoque de las necesidades de aprendizaje como punto de partida

Como ya se ha visto, el constructivismo es una teoría psicológica del conocimiento que defiende que cualquier proceso de aprendizaje del ser humano consiste en la construcción de nuevos conocimientos a partir de los previos y de la reestructuración necesaria de los mismos. De igual modo ocurre en el proceso de aprendizaje de la lengua, ya sea la materna o una o varias lenguas extranjeras: El aprendiente participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender (Williams y Burden, 1999: 23)

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras se pueden encontrar los supuestos del constructivismo en los enfoques humanísticos y en el enfoque comunicativo y otros posteriores que suponen una evolución del mismo, como el comunicativo intercultural y el basado en tareas, que se tratarán en el segundo capítulo de este trabajo.

1.3.3. Aportaciones del constructivismo pedagógico a la didáctica

El enfoque humanístico tiene como objeto de estudio el desarrollo de la globalidad de la persona, colocando los pensamientos, sentimientos y emociones en el foco de atención, por lo que no se centra exclusivamente en el desarrollo cognitivo y sus destrezas.

Para Williams y Burden, aunque Sigmund Freud es el defensor más conocido de la perspectiva psíquica, es Eric Erikson quien consigue:

“convertir las perspectivas freudianas sobre la evolución psicosexual del ser humano en una teoría fundamentada en etapas de desarrollo a lo largo de la vida humana con consecuencias importantes para la evolución personal, social y emocional” (Williams y Burden, 1999: 40).

Es por ello que la teoría psicosocial de Erikson tiene como objeto de estudio los procesos adaptativos del ser humano frente a las diferentes exigencias sociales que lo ponen en una situación crítica, así como el modo en que la persona da respuesta a ello con la construcción de recursos de los que no disponía, y cómo, a través de estas experiencias, el ser humano se va desarrollando. De esta manera, ante cada situación crítica pueden darse dos opciones: el progreso o el estancamiento (Muñoz *et. al.*, 2011: 27)

Por otro lado, Abraham Maslow sugiere una jerarquía de necesidades del ser humano, divididas a su vez en dos categorías: las necesidades de *carencia* y las necesidades de *ser*. En las primeras, también denominadas de *supervivencia*, se encuentran por orden de prioridad las necesidades fisiológicas básicas, las de seguridad y confianza, la de intimidad personal y la necesidad de autoestima. Las necesidades de *ser* o de *crecimiento*, surgen una vez se tienen cubiertas las anteriores, y son: las necesidades cognitivas, las estéticas y las de autorrealización⁵².

Otra teoría fundamental para el enfoque humanístico del aprendizaje es la de Carl Rogers, en la que se pueden encontrar un amplio número de elementos clave. Esta teoría sugiere que el ser humano está predispuesto por naturaleza al aprendizaje y que este llega a ser significativo cuando el contenido tiene relevancia para el aprendiz y supone la implicación activa por parte del sujeto, por tanto, se trata de una concepción del aprendizaje basado en la experiencia. Por último, trata cuestiones como la motivación, partiendo de una serie de principios básicos y muy concisos: dejar la crítica externa en los mínimos posibles

⁵² Estudios han demostrado que no siempre sucede así, pues en situaciones de verdadera gravedad o privación, como en el Holocausto, las necesidades del ser ayudaron a muchas personas a sobrevivir al drama (Williams y Burden, 1999: 43).

y fomentar de manera inversamente proporcional la autoevaluación, considerando la metacognición el tipo de aprendizaje socialmente más útil.

La aplicación de estas y otras teorías humanistas en educación, más precisamente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se da en determinadas metodologías de enseñanza. Una de ellas es *la vía silenciosa*, en la que el docente debe permanecer el mayor tiempo posible en silencio para favorecer la producción en los alumnos; otra es la denominada *sugestopedia*, un método que se basa en que el ser humano aprende mejor cuando se encuentra relajado y sin presión, con la mente libre de preocupaciones y de ansiedad; por último, también está la metodología del *aprendizaje comunitario de la lengua*, en el que la clase transcurre a partir de lo que deciden los alumnos que quieren trabajar.

Williams y Burden (1999: 47) son de la opinión de que el humanismo aporta, sobre todo, cuestiones de mejora de la práctica docente, que pueden resumirse en los siguientes consejos: crear un sentimiento de pertenencia a un grupo, hacer que el tema sea relevante para el alumno, implicar a la globalidad de la persona, alentar el conocimiento de uno mismo, desarrollar la identidad personal, estimular la autoestima, implicar los sentimientos y emociones, minimizar la crítica, animar a la creatividad, desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje, estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno, permitir la elección y estimular la autoevaluación⁵³.

Tanto el enfoque humanista de la educación como los enfoques de enseñanza de lenguas basados en la comunicación consideran la relevancia de la motivación, la autoevaluación, la metacognición e intereses del aprendiz, debido a los efectos positivos que producen en el proceso de aprendizaje. Son cuestiones fundamentales a la hora de planificar una tarea global, como la comprendida en

⁵³ Algunos de estos postulados son requisito fundamental a tener en cuenta según las teorías en las que confluyen los últimos avances de la neurociencia y la didáctica, situando las emociones y el conocimiento de uno mismo en el plano principal del aprendizaje. Se afirma que se trata de dos factores que fomentan la motivación y la autonomía del aprendiente y, por tanto, tiene una repercusión favorecedora en el proceso.

nuestra propuesta: por un lado, al tener en cuenta los intereses y las necesidades del aprendiz, se podrá centrar el contenido de las actividades en los objetivos de los alumnos, y por otro lado, al fomentar tanto las estrategias metacognitivas como la autoevaluación, se producirá un aumento de la motivación, lo que repercutirá positivamente en la efectividad del aprendizaje y en el desarrollo de las distintas destrezas que infieren en la competencia comunicativa mediante el trabajo autónomo. Y precisamente, en este sentido:

“Das beste Lernmaterial im Sinne konstruktivistischer Theorien stellen demnach Baumaterialien und Werkzeuge dar, die es dem Lerner ermöglichen, in seiner Lernumgebung eigene Wissenssysteme beliebig zu gestalten”. (Roche, 2008: 20).

Es por ello que se entiende que el aprendizaje no es algo que ocurre en el sujeto, sino que ha de ser construido por él, pues al organizar él mismo el material, descubrirá las relaciones que hay entre los diferentes elementos informativos que se le ofrecen, propiciando un aprendizaje significativo. De nuevo podemos observar que el papel activo del aprendiz es fundamental para la efectividad del aprendizaje, y las estrategias de fomento de la autonomía repercutirán positivamente en el proceso.

1.4. El siglo XXI: la aportación de la neurociencia a las teorías del aprendizaje

1.4.1. El aprendizaje como proceso de adaptación al medio

A medida que ha ido avanzando la tecnología, el ser humano ha podido conocer mejor el funcionamiento de nuestro órgano más complejo: el cerebro. Este es, como comenta Alberca, “el único órgano que se estudia a sí mismo” y el responsable del aprendizaje del ser humano, pues precisamente el aprender es la manera que tenemos de adaptarnos y sobrevivir en nuestro cambiante mundo. (Alberca, 2018: 31)

De hecho, el aprendizaje es un proceso que sucede durante toda la vida de las personas y consiste, resumidamente, en la manera en que modificamos una conducta determinada en relación, por un lado, a la experiencia previa y, por el

otro, a los estímulos que suceden en el momento presente. (Klein en Alberca, 2018: 31)

El cerebro es un órgano que pesa el 2% del peso corporal de una persona, y que requiere el 25% de la energía que consume el ser humano, cuenta con cien mil millones de neuronas que establecen de media unas diez mil conexiones entre sí, lo que proporciona esa gran flexibilidad que nos permite aprender. Las neuronas son células del tejido nervioso y cuentan con unas funciones específicas: la recepción de señales, su integración y la transmisión de las mismas; dando lugar a la comunicación entre neuronas, lo que conlleva la creación de redes neuronales, llamadas sinapsis. Estas se modifican mediante acciones y experiencias: “Mit jeder Wiederholung werden die Anschlussfähigkeit und somit die Abruffähigkeit verstärkt. Wir können uns nur erinnern, was eng und vielfältig miteinander verknüpft ist.” (Hartmann-Wolff, 2013: 132).

En el centro del cerebro se encuentra el sistema límbico, que es el que se encarga de valorar los estímulos como conocidos/ desconocidos, importante/ no importante y agradable/ desagradable. Además, se compara el estímulo con otros que ya se conocen y en el hipocampo se le da una valoración emocional. Si el estímulo se clasifica como “no importante”, acaba la conexión ahí (Grein, 2013: 11).

Desde la perspectiva pedagógica conocer cómo funciona el cerebro es fundamental para poder establecer la base que sirve de cimentación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite a los profesionales de la enseñanza investigar sobre las diferentes maneras de incentivar el aprendizaje efectivo teniendo en cuenta los procesos y conexiones neuronales que tienen lugar en el cerebro⁵⁴ del aprendiente, así como facilitar las estrategias para que el alumno sea consciente de las diferentes maneras de aprender que hay, reflexione sobre su propio aprendizaje y sea capaz de aplicar sus recursos de la forma más efectiva para él mismo, proporcionándose autonomía y autoestima, fomentando así la motivación.

⁵⁴ Véase Herrmann (2009b: 10), Campos (2010: 1)

Los teóricos cognitivos explican el funcionamiento del cerebro con la metáfora del ordenador, contraponiéndose al concepto conductista que podría asemejarlo más bien a un almacén de datos. Para el cognitivismo el cerebro es un procesador de datos, pues recibe la información, y la almacena conectándola con la que ya posee, y además es capaz de recuperarla cuando la requiere. Para el constructivismo, el concepto de cerebro va aún más allá, pues mediante esos procesos mencionados anteriormente, este poderoso órgano consigue ser *creador* de conocimiento. Según la neurociencia, para que esto se produzca, deben cumplirse una serie de condiciones:

- En la adolescencia el ser humano tiene las capacidades cognitivas muy desarrolladas, lo que aporta la posibilidad de alto rendimiento. Sin embargo, en cuanto al control de las emociones, que se regulan en el córtex prefrontal, los adolescentes aún no han llegado a la madurez (normalmente se consigue entre los 20 y los 30 años de edad), lo que genera una especie de cóctel altamente combustible (Della Chiesa y Christoph, 2009: 94).
- El ser humano nace con la capacidad de *querer saber*⁵⁵, esa curiosidad innata por adquirir conocimiento tiene su centro de mando en la amígdala, el núcleo de las emociones y de la motivación. Cuando un aprendiente encuentra sentido a los contenidos a aprender, cuando ve su utilidad y sabe a qué puede aplicar esos conocimientos y los pone en práctica de manera activa y creativa, la amígdala recibe estímulos positivos, se generan emociones en ese mismo sentido y con ello se alimenta la motivación.

Los avances científicos en el conocimiento sobre cómo funciona el cerebro cuando aprende, manifiestan que un ambiente relajado, es decir, sin estrés ni miedo, proporciona al aprendiente un contexto propicio para crear su propio conocimiento:

⁵⁵ "Aprender es innato. Aprender es intrínseco al proceso de la vida misma, un proceso consustancial a la supervivencia, como lo es comer, beber (...)" (Mora, 2017: 91).

“una parte del sistema límbico del cerebro, la amígdala cerebral (amígdala), es responsable tanto del aprendizaje como de las reacciones relacionadas con el miedo; si se encuentra demasiado ocupada en el procesamiento del miedo apenas es capaz de asimilar otras informaciones.” (Della Chiesa y Christoph, 2009: 93).

- Las neuronas espejo nos hacen aprender mediante la imitación de lo que vemos, no solo de las personas, también del ambiente y todo lo contenido en él. Son las que nos permiten empatizar con los contenidos y fortalecen las conexiones en situaciones de aprendizaje cooperativo.
- Para aprender con el movimiento, debemos ser conscientes que es necesario poner los cinco sentidos en ello, y aprender de esta manera, implica que lo haremos mediante acciones comunicativas verbales y no verbales.

La interacción entre los estudiantes es tan necesaria como estimulante para la motivación del aprendiente, porque facilita esas situaciones reales en el aula de lenguas extranjeras que proporcionan los contextos para la interacción en la que tanto la gesticulación, la mímica habrán de ser tenidos en cuenta para que la comunicación y el aprendizaje derivado de la misma sean lo más eficientes posible⁵⁶.

1.4.2. La neurodidáctica como ámbito interdisciplinar de investigación: vías de aplicación a la docencia

La Neurodidáctica⁵⁷ se ocupa de interpretar y modificar las cuestiones que favorecen y dificultan los procesos, estructuras y condiciones de aprendizaje en el contexto de la enseñanza, desde un punto de vista neurocientífico. Esto es, cómo trabaja la memoria y cómo se recibe, procesa y recupera la información el “cerebro aprendiente”.

⁵⁶ Véase Baur y Zarudko (2016)

⁵⁷ Herrmann (2009b: 9) piensa que el término neurodidáctica no es muy afortunado, ya que considera que se trata de una ciencia cuyo objeto de estudio se centra en la metodología y los procedimientos que implican la enseñanza y el aprendizaje, y no a cuestiones de selección y organización de los contenidos de aprendizaje (campo que corresponde tradicionalmente a la didáctica).

En sus inicios, el concepto de neurodidáctica surgió para aplicarse en los casos específicos de educación especial o con dificultades de aprendizaje⁵⁸ y sus objetivos se centraban en buscar soluciones concretas a determinados problemas de aprendizaje y proporcionar métodos alternativos que permitieran avanzar al aprendiente.

El aprendizaje es un proceso que va estrechamente ligado a la memoria, y tanto esta como el aprendizaje requieren de la atención, sin la cual no se generan las conexiones de manera suficientemente fuerte para que el aprendizaje sea duradero. La atención requiere de un esfuerzo cognitivo consciente que repercutirá directamente en lo que percibimos, la intención que ponemos en ello y las acciones que acometemos, canalizando toda la información que recibimos a través de los cinco sentidos y desechando la irrelevante.

Los avances tecnológicos que permiten la investigación sobre cómo aprende el cerebro aplicados a la educación están generando un cambio de paradigma en aquellos programas en que ambas disciplinas van de la mano. En este sentido, la aplicación de los principios que postula la neurodidáctica para que el aprendizaje sea significativo suponen una novedad en la práctica del sistema educativo, hoy día anclado aún en muchos aspectos en sus orígenes de la formación industrial: centrado en la transmisión de datos al alumno por parte del docente, en la superación de pruebas y la obtención de calificaciones, sumiendo al docente en una burocracia infinita y dejando aparte las particularidades de cada aprendiente, dejando fuera los diferentes tipos de inteligencias, educando en la competitividad y no en el respeto, a empatía y la cooperación.

“El panorama que se aprecia en las aulas, actualmente, acaba siendo el de una práctica pedagógica híbrida, resultante de tantas corrientes y líneas, muchas de ellas ya sobrepasadas y que no corresponden al perfil de alumno que frecuenta la escuela del Siglo XXI” (Campos, 2010: 4).

Los cambios que implica la aplicación de los principios neurodidácticos infieren no solo en el aula en sí, sino en la vida del aprendiente.

⁵⁸ Véase Herrmann (2009b: 9), Della Chiesa y Christoph (2009: 93)

Como indica Herrmann (2009b: 10), ya desde que comenzaron a fraguarse los pilares de la pedagogía moderna, hay una serie de principios en los que fundamentar la planificación de la docencia con un foco absolutamente centralizado en el aprendiente: el objetivo perseguido debe suponer un reto para el discente, pero un reto superable, y que además debe medirse de forma individual, para que no quede por debajo de las expectativas del alumno ni tampoco resulte inalcanzable para él, ya que cualquiera de los dos extremos es contraproducente y desemboca en desmotivación; el discente debe ser consciente de la responsabilidad que tiene en su propio proceso de aprendizaje, por tanto deberá trabajar con autonomía y ser capaz de gestionar sus propios tiempos de aprendizaje, esto repercute a su vez en el grupo de iguales con los que aprende, dando estabilidad al mismo, y por tanto, facilitando un ambiente estable de aprendizaje; por otro lado, el proceso de aprendizaje debe presentar tareas que permitan tanto momentos distendidos como de cierta tensión, pues el cambio es necesario para mantener alerta a los aprendientes, pero siempre desde la actitud adecuada para facilitar las emociones positivas; por último, se requiere práctica, pero no una repetición fundamentada exclusivamente en la memoria a corto plazo, sino en diferentes procesos que induzcan a acometer acciones que tengan sentido para el aprendiente, de manera que pueda poner en marcha los conocimientos adquiridos, y de forma paulatina, con mayor capacidad de autonomía.

Hasta los años 70 se tenía claro que el proceso de aprendizaje requería de una concentración consciente para conseguir los resultados deseados con la eficiencia óptima. Sin embargo, lo que ha sido demostrado por estudios científicos posteriores, es que no hay una sola y única manera de aprender, sino muchas distintas, de hecho, cada persona aprende de una forma diferente, al igual que cada persona es diferente a las demás⁵⁹. Por eso no podemos plantearnos a día de hoy que un método es infalible, pero sí que integrando

⁵⁹ "Jedes Gehirn lernt individuell auf *seine jeweilige* Weise, und dieser Vorgang – vor allem die Übernahme von Informationen aus dem Kurz- und Langzeitgedächtnis – ist unserer willentlichen Beeinflussung im wesentlichen entzogen. Hingegen können externe Begleitstände der Initiierung und des Verlaufs hinderlich oder förderlich gestaltet und damit auch das Ergebnis beeinflusst werden". Herrmann (2009a: 15)

distintos métodos podremos, como docentes, llegar a facilitar a nuestros discentes los estímulos oportunos para que ejerciten sus capacidades, sus estrategias y sus conocimientos previos y construyan así, no solo su aprendizaje, sino también, conozcan cómo aprenden mejor y más eficientemente⁶⁰.

“Wir wissen heute, dass Lernprozesse im Gehirn in vielfältiger Weise über neuronale Netzwerke miteinander verbunden sind und dass diese Vernetzung „neurodidaktisch“ unterstützt werden kann: Nicht das exakt genaue Wiederholen des Gelernten, sondern das Wiederholen in variierten situativen Kontexten führt zu neuen neuronalen Verbindungen und zur Befestigung des Gelernten.” (Baur y Zarudko, 2016: 14)

La comunicación verbal y la no verbal están estrechamente vinculadas entre sí, es por ello que asociar movimiento a contenido fortalece la conexión, transformando el conocimiento en experiencia, dando significado a lo que se aprende y generando, por tanto, un aprendizaje significativo. Como señalan Baur y Zarudko, se hace más complicado aprender partiendo del conocimiento a la experiencia:

“der umgekehrte Weg vom sprachlichen Zeichen (Sprechen, Text) zur Vorstellung und zur Handlung ist ungleich schwieriger und führt vor allem in den Grundstufen des Sprachenlernens zu unbefriedigenden Ergebnisse”. Baur y Zarudko (2016: 14)

De esta manera el proceso de aprendizaje transcurre contrario a los mecanismos naturales de la adquisición de lenguas. El movimiento, la acción, la experiencia, la comunicación e interacción con otros, son recursos que generan contextos idóneos de aprendizaje, pues fortalecen las conexiones entre la memoria, las emociones y el lenguaje, y, por tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera.

En este punto, es imprescindible señalar la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje en general, y en concreto en el ámbito de las lenguas extranjeras. Aunque podemos afirmar que la idea de que el docente puede generar un ambiente adecuado para el aprendizaje puede fundamentarse en principios conductistas de manipulación de la conducta por estímulos neutros,

⁶⁰ Véase Baur y Zarudko (2016)

el enfoque que se hace desde la perspectiva de la neurodidáctica resulta mucho más humanista⁶¹. Es decir, el docente propiciará que el entorno sea respetuoso con cada uno de los participantes en el aula, así como entre ellos, los hará sentir cómodos con los errores que comenten, porque el error es precisamente el camino al conocimiento, intentará evitar la tensión que suele haber en el ambiente cuando los aprendientes hablan en la lengua extranjera, evitando situaciones que generen competitividad o estrés; todo ello teniendo en cuenta la similitudes y diferencias que presentan cada uno de los aprendientes en relación a su personalidad y modo de aprender⁶². Una de las cuestiones principales para estimular la motivación de los aprendientes se centra en el modo en que se conecta el aprendizaje con las emociones positivas, ya que aumenta tanto la motivación por el aprendizaje como la eficacia del mismo.

Para poder conseguir un aprendizaje eficiente es necesario que la información se reciba por distintos canales y mediante diferentes receptores, pues de esta manera, las conexiones neuronales que se generan en el cerebro son múltiples, lo que permite poder recuperar esos conocimientos de manera óptima para poder aplicarlos en las situaciones en que sean requeridos. En el nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, las emociones y el movimiento en las actividades y tareas que implican al aprendiente de forma activa, tiene como resultado el aumento de las conexiones neuronales, por lo que el aprendizaje es mucho más efectivo⁶³.

En los últimos veinticinco años las investigaciones neurocientíficas centradas en el aprendizaje han aportado numerosos descubrimientos que han cambiado enormemente la forma en que se entendía el funcionamiento del

⁶¹ Véase Herrmann (2009a: 16)

⁶² Los últimos estudios del prestigioso biólogo y neurocientífico alemán Gerhard Roth se centran en la relación existente entre la personalidad del aprendiente y su forma de aprender. Es decir, estudia la estrecha vinculación entre las competencias básicas de la personalidad (tolerancia a la frustración, gestión del estrés, autoestima, motivación, control de los impulsos, apego, empatía, sentido de la realidad, percepción del riesgo), los sistemas neurobiológicos y físicos y los moderadores neuronales, con cuyo soporte se construyen las primeras. (Herrmann, 2009a: 19-20).

⁶³ "Handgesten, Mimik und Bewegungen des ganzen Körpers sind natürliche Begleiter jeder Kommunikation und können durch bewussten und übertriebenen Einsatz im Fremdsprachenunterricht die Sprachproduktion unterstützen". Baur y Zarudko (2016: 14)

cerebro. De estas aportaciones científicas, Herrmann (2009b: 12) resalta la existencia probada de las neuronas espejo como fundamento tanto del modelo de aprendizaje como del carácter social que posee el cerebro; la estructuración de las funciones del cerebro dependiendo de su uso y de las experiencias; la “resonancia social” como el medio necesario de supervivencia del ser humano y, dentro de este concepto, el trabajo de cooperación de los moduladores neuronales⁶⁴ que generan motivación en el sistema de recompensas del propio cuerpo. Además, las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro también están aportando fundamentación científica a creencias muy anteriores a nuestros días⁶⁵, así como a cuestiones relacionadas con la vida cotidiana⁶⁶.

1.4.3. Aplicación neurocientífica al proceso de aprendizaje

Para trabajar siendo consciente de la función del sistema límbico, se hace fundamental aportar al alumnado las nuevas informaciones vinculadas con los conocimientos que ya posee, introduciendo en primer lugar actividades que activan esos conocimientos previos para realizar individualmente y, con posterioridad, favorecer la interacción con el grupo de clase para que haya intercambio y enriquecimiento de la información mediante las experiencias. (Grein, 2013: 11)

Despertar la curiosidad en el alumnado es imprescindible si queremos que los estímulos que proporcionamos no sean clasificados como “no importante” y, por tanto descartados de seguir conectado con otros conocimientos previos. En este sentido juegan un papel esencial tanto los contenidos como los objetivos, que deben presentarse con toda su relevancia. De esta manera también se propicia un sentimiento positivo hacia materia objeto de estudio y con él una mejor

⁶⁴ Dopamina, oxitocina, etc.

⁶⁵ Como, por ejemplo, la tesis de la pedagoga, educadora y bióloga (etc.) italiana Maria Montessori “ayúdame a hacerlo sin tu ayuda”, que precisamente basa el aprendizaje en la infancia en la experiencia de ir realizando determinadas tareas, según la edad y la etapa de desarrollo cognitivo, de forma autónoma por parte de la niña/o.

⁶⁶ Véase Herrmann (2009b: 13), Della Chiesa y Christoph (2009: 93).

identificación con los contenidos y con la retención de información (Böttger, 2016: 150-151).

Se vincula esta idea del sentimiento positivo con otro factor fundamental: la atmósfera de la clase, que debe ser relajada, permitir la confianza y propiciar la diversión, que propicia la consolidación de la memoria (Böttger, 2016: 151; Ibarrola, 2017: 302). Forma parte de este concepto de relajación y bienestar la práctica de proporcionar *feedback* positivo al alumnado, ya que al recibirlo, se genera en el cerebro la dopamina, una hormona relacionada con el placer, y mantiene la motivación (Böttger, 2016: 109; Grein, 2013: 73).

Para crear el mayor número posible de conexiones en el cerebro y propiciar así el aprendizaje duradero, es imprescindible que se pongan en funcionamiento, no solo los cinco sentidos, sino el cuerpo entero; de esta manera se potencia la capacidad de percepción (Böttger, 2016: 113; Grein, 2013: 70).

El papel del docente mantiene ese cambio propuesto por las teorías constructivistas del aprendizaje: debe ser un guía y facilitador de estrategias de aprendizaje, que observe las diferencias individuales en las distintas formas de aprender de sus alumnos, que ayude a que sean conscientes tanto de sus fortalezas como de sus debilidades, que estimule la cooperación entre ellos y les permita conocer las estrategias que posibiliten el desarrollo de sus capacidades⁶⁷.

Por último, también el rol del aprendiente es el descrito por las teorías del Constructivismo. El alumno es el centro del proceso de aprendizaje y participa de forma consciente y activa en él, aportando los conocimientos que ya tiene gracias a experiencias anteriores, reflexionando sobre sus capacidades y estrategias de aprendizaje y cooperando con el grupo.

⁶⁷ “La educación de un individuo es la puesta en práctica de los medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse” y está en las manos del educador esta enorme responsabilidad (Louis Not en Campos, 2010: 3).

1.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

Tras el análisis realizado podemos concluir que la evolución determina claramente el perfil de los actantes en el proceso de aprendizaje. Se plantea, pues, la cuestión en torno a la influencia que ha ejercido esta parcela de la psicología en la propia historia de los métodos de aprendizaje de la lengua extranjera.

En relación con los procesos de aprendizaje de la lengua materna y una lengua extranjera, resulta bastante obvio que hay diferencias entre el proceso de adquisición de la primera y el proceso de aprendizaje de la segunda. Habría que distinguir en cada situación si la lengua extranjera se aprende en un contexto de inmersión lingüística (en cuyo caso se denominaría “segunda lengua”) o, por el contrario, se da exclusivamente en el contexto del aula. Al ser el proceso de adquisición de la lengua materna un proceso inconsciente, el niño aprende a comunicarse también a través de su lenguaje corporal, experimentando con la lengua, haciendo repeticiones de sus propias palabras y hablando y practicando (Brewster, Ellis y Girard en Navarro Romero, 2010: 120). Sin embargo, la lengua extranjera se aprende de una manera consciente y explícita, organizada normalmente por contenidos y planificada según el desarrollo cognitivo de los aprendientes⁶⁸.

A lo largo de este capítulo hemos observado la evolución del concepto de aprendizaje desde las distintas perspectivas que nos proporcionan las tres teorías del conocimiento: desde la concepción conductista que define el aprendizaje como adquisición de respuestas, el cognitivismo como adquisición de conocimiento, hasta la concepción constructivista que considera el aprendizaje la construcción de significados⁶⁹. Esta evolución no implica que las teorías queden

⁶⁸ Según Navarro Romero (2010: 119), el conductismo entiende el aprendizaje de lenguas extranjeras como la mera imitación de sonidos y palabras, que el niño aprende imitando al adulto al oírlo. Pero está demostrado que esto ocurre con palabras o expresiones fijas, pero no con frases completas. La autora cita a O’Grady, que refuta esta teoría, pues los niños aprenden inconscientemente a hablar y no saben que pueden llegar a hacer con la lengua ni por qué. De hecho, los padres corrigen a los hijos cuando estos cometen algún error, lo que significa que llevan a cabo una reformulación con un énfasis en la entonación, que repercute positivamente en la adquisición y que además, puede ser una estrategia útil en la clase de lengua extranjera.

⁶⁹ Véase Beltrán (2010: 17 y ss.)

obsoletas, de hecho, las teorías posteriores van integrando cuestiones de las anteriores, dando lugar al paradigma educativo de hoy.

Debemos observar, pues, qué relación podemos determinar entre las teorías del conocimiento y las actuaciones concretas en el aula en que se desarrolla. Este objetivo nos conduce a la necesidad de estudiar la evolución que se ha producido en la historia de los métodos.

Capítulo II

DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA A LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: EL PARADIGMA DOCENTE EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Sumario

- 2.1. Método, enfoque y estrategia de enseñanza-aprendizaje: delimitación conceptual
- 2.2. Aportaciones de los métodos y enfoques de enseñanza de la L2 del siglo XX a la didáctica moderna de lenguas extranjeras
- 2.3. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

2. Del método de enseñanza a la estrategia de enseñanza-aprendizaje: el paradigma docente en constante evolución

Este capítulo pretende determinar la relación entre las distintas teorías del conocimiento, analizadas en el capítulo anterior, y las actuaciones concretas que tienen lugar en el aula de lengua extranjera. Para ello, resulta necesario observar cómo ha ido evolucionando la historia de los métodos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Con este fin, partiremos de la distinción entre los conceptos de método y enfoque, para continuar con un análisis por orden cronológico de la evolución de estos, desde los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta nuestros días.

En primer lugar, resulta imprescindible señalar las similitudes y diferencias que se encuentran en los conceptos de enfoque y método, ya que pueden confundirse entre sí. Mientras que el enfoque requiere de una base teórica, un conjunto de principios y creencias, tanto del concepto de lengua como del de aprendizaje, y permite diversas interpretaciones de cómo aplicarlo a la enseñanza de una lengua extranjera sin que ello suponga un sistema específico de normas y estrategias concretas a seguir; el método, además de todo lo anterior, sí especifica de forma detallada el contenido, el papel del profesor y del alumno, los procedimientos y las técnicas de enseñanza, está basado en una teoría concreta y requiere de una aplicación precisa.

Los métodos, debido a su carácter normativo, tienen, por un lado, un periodo de validez más corto que los enfoques, los cuales sí pueden permanecer en vigor durante décadas con evoluciones y nuevas interpretaciones; por otro lado, el método da, sobre todo a los docentes noveles, un programa preciso que seguir, evitando al profesor interpretaciones y aplicaciones propias. De hecho, hoy día métodos como el audiolingüístico han quedado obsoletos y por contra, desde hace más de cuarenta años, se puede hablar de enfoque comunicativo sin que esa distancia temporal implique el menor atisbo de obsolescencia⁷⁰.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el cambio de paradigma en la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, ha sufrido con las teorías del conocimiento una serie de cambios. Si bien se había entendido como un contexto de enseñanza en el que el foco de estudio se centraba en cómo el docente facilitaba el conocimiento al aprendiz, focalizando en la manera de enseñar y casi nada en la de aprender; a partir de las teorías cognitivistas, el concepto de aprendizaje y el papel de aprendiz pasan al primer plano y al epicentro de la concepción pedagógica, planteando entonces un paradigma en el que el proceso de aprendizaje es tan importante como el de enseñanza. Por último, las teorías constructivistas se centran exclusivamente en el aprendiz, lo que no quiere decir que el docente y su manera de enseñar no sean así mismo fundamentales en el proceso. Es por ello que el paradigma de enseñanza en que los distintos agentes participan (principalmente aprendiz, conocimiento, y docente) ha pasado a denominarse paradigma de aprendizaje o de enseñanza y aprendizaje.

En la sociedad actual en la que tenemos a disposición tanta información en cuestión de segundos, la educación debe reflejar las necesidades reales a las que se enfrentarán los alumnos: no se trata de almacenar conocimiento en la memoria y recitarlo sin más, sino que el alumno debe aprender a buscar la

⁷⁰ Para Sánchez (1997: 198), sin embargo, hay un momento en que el enfoque comunicativo pasa a ser método, pues especifica las características que debían cumplir las actividades comunicativas.

información precisada, a seleccionar la que realmente es de su interés y gestionarla, de manera que sea capaz de relacionarla con los conocimientos que ya posee e integrarla con ellos. Para ello es necesario que sea consciente de cuáles son las estrategias y los recursos de que dispone y cuándo y cómo implementarlos; es decir, tiene que conocerse en relación a cómo aprende, ser capaz de analizarlo y sacar las conclusiones que le permitan mejorar su proceso de aprendizaje.

El rol del docente es clave a la hora de acompañar al aprendiente en el viaje de su autoconocimiento cognitivo, pues de manera transversal debe proporcionar al discente la ayuda necesaria para que consiga paulatinamente autorregular sus procesos cognitivos. Este tipo de conocimiento sobre sí mismo será fundamental a lo largo de toda su vida, ya que estamos constantemente expuestos a nuevos aprendizajes a lo largo de la vida y, especialmente en la actualidad, en la era de la tecnología⁷¹. El docente que pretende fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes, los iniciará en el camino de la metacognición, es decir, de *saber aprender*, lo que les proporcionará la base fundamental que requiere un aprendizaje autónomo y autorregulado, aplicable a lo largo de toda la vida de una persona, y no exclusivamente en su etapa de formación reglada:

“La creación de una cultura estratégica en el salón de clase, basada en el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas, permite a los estudiantes no solo apropiarse de una manera significativa de los contenidos escolares, sino adquirir la habilidad de gestionarlos autónomamente y dirigir el propio proceso de aprendizaje de una manera eficiente” (Klimenko, 2009: 14).

Por tanto, la adquisición de conocimiento de forma consciente, teniendo en cuenta los recursos de los que uno dispone, así como de cómo mejorarlos, permite

⁷¹ Resulta una necesidad imperiosa que la educación ponga gran énfasis en configurar una serie de objetivos que aseguren que a los estudiantes se les habrán fomentado sus “capacidades de gestión del conocimiento, o, si se prefiere, de gestión metacognitiva, ya que sólo así, más allá de la adquisición de conocimientos concretos, podrán enfrentarse a las tareas y los retos que les esperan en la sociedad del conocimiento.” (Pozo en Klimenko, 2009: 14).

al aprendiente autorregular su proceso, lo que, por un lado le proporciona autonomía, y por el otro le incentiva la motivación desde su interior.

2.1. Método, enfoque y estrategia de enseñanza-aprendizaje: delimitación conceptual

La enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a siglos atrás, cuando el latín era la lengua del comercio, la educación, la religión y la política. Ya en el siglo XVI, el inglés, el francés y el italiano fueron ganando terreno al latín debido a cuestiones políticas y quedando este relegado al ámbito educativo, en el que sí se consideraba imprescindible. El aprendizaje del latín clásico se llevaba a cabo mediante el estudio de los textos de Virgilio, Cicerón y Ovidio, analizando su gramática y retórica. Los alumnos aprendían latín estudiando de memoria las reglas gramaticales, declinaciones y conjugaciones, traduciendo y ejercitando lo aprendido mediante la escritura de ejemplos de oraciones. Este mismo método es el que se utilizó para las lenguas modernas cuando se implantó su enseñanza en los distintos niveles educativos, el denominado Método de Gramática-Traducción⁷², en el que la práctica oral se reducía a leer en voz alta los enunciados. Los objetivos principales que se perseguían al aprender una lengua extranjera eran, por un lado, tener acceso a su literatura y, por otro, beneficiarse del desarrollo intelectual que implica el aprendizaje. Este método fue el predominante hasta 1940, es decir, que duró siglos, y aún hoy se sigue utilizando con algunas modificaciones.

A mediados del siglo XIX, debido al aumento de la comunicación entre los europeos, comenzó a observarse la necesidad de poder *hablar* lenguas extranjeras, con la aparición de las primeras guías de conversación. Además, los especialistas en enseñanza de lenguas modernas se planteaban distintos enfoques para aplicar

⁷² Véase Sánchez (1997: 39-60)

en la escuela, con intención de reformar el sistema y proporcionar los cambios pertinentes para acabar con la incapacidad de no poder comunicarse oralmente⁷³.

La revolución en este sentido comenzó con los trabajos que revitalizaron la Lingüística como disciplina hacia 1880, que consideraban el habla como la forma primaria de la lengua, más que la palabra escrita, con el consiguiente fomento de la fonética y lo que ello implicaba para la enseñanza de las lenguas: debía aplicarse de forma oral en la clase y considerarse parte fundamental de la formación de los docentes. Ello desembocó en el Método Directo⁷⁴, que hacía énfasis en la lengua oral. Este método se caracteriza por sacar fuera del aula cualquier actividad relacionada con la lengua materna del aprendiz, por lo que la práctica de la traducción quedaba descartada; no había lugar a las explicaciones relativas a las reglas gramaticales, ya que el alumno debía inducir esos conocimientos. Por otro lado, ello requería imprescindiblemente que el docente debía ser un hablante nativo.

Estos dos métodos resultan bastante extremos, y posteriormente surgieron y evolucionaron otros métodos y enfoques⁷⁵ más cercanos al uno o al otro o con posiciones intermedias en cuanto al foco central de aprendizaje, y en la actualidad es el enfoque comunicativo y sus respectivas evoluciones, el predominante:

“Als wichtiger methodischer Ansatz der Periode von 1970 bis 2000 gilt die kommunikative Sprachdidaktik. Erst mit ihr wurden schließlich auch die Ziele der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts umgesetzt. [...] Es ging dabei in erster Linie darum, die Demokratisierung gesellschaftlichen Strukturen durch eine stärkere Ausrichtung auf den Lerner auch im Unterricht um- und fortzusetzen. Dies geschah wesentlich in Anlehnung an den soziologischen Begriff der kommunikativen Kompetenz (Habermas). In der Soziologie steht dieser Begriff für die Befähigung der Bürger einer Gesellschaft, eigenverantwortlich die politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsprozesse ihrer Gesellschaft mitzubestimmen. Dazu bedarf es eines gleichberechtigten Zugangs zu den gesellschaftlichen Ressourcen, wie zum Beispiel

⁷³ Véase Marcel, Prendergast y Gouin en Richards y Rodgers (2003: 17-18).

⁷⁴ Véase Sánchez (1999: 141-152), Richards y Rodgers (2003: 20-24).

⁷⁵ Véase Neuner y Hundfeld (2004), Richards y Rodgers (2003), Sánchez (1999).

Bildung, sowie transparenter und durchlässiger Entscheidungs- und Machtstrukturen. Auf den Sprachunterricht übertragen bedeutete dieses Modell [...] (dass) der Lerner also kein leerer Behälter mehr ist, der gefüllt oder konditioniert werden muss. Er ist ein eigenständiges, mündiges Wesen [...]; der Lehrer ist folglich auch nicht der Allwissende, der sämtliche Prozesse zu steuern hat [...]". (Roche, 2008: 24).

Principalmente en los inicios de la aplicación de este enfoque en las clases de lenguas extranjeras, surgió un cierto rechazo al mismo debido al erróneo concepto de su *antigramaticalidad*, entendiendo "lo comunicativo como lo opuesto a lo gramatical, a la comunicación escrita o a lo literario" (Durán Martínez y Sánchez-Reyes Peñamaría, 2005: 178), lo cual contrasta claramente con el hecho de que la gramática es una de las subcompetencias que el aprendiente de lenguas debe adquirir para el dominio de la competencia lingüística y, por tanto, para su competencia comunicativa.

Tanto el enfoque comunicativo, como la filosofía del Marco⁷⁶ tienen en común una base teórica constructivista del conocimiento que busca la autonomía del aprendiz, fomenta el pensamiento crítico y persigue una ciudadanía democrática y tolerante con la diversidad cultural, en cuya base debe existir la comunicación basada en el respeto.

2.2. Aportaciones de los métodos y enfoques de enseñanza de la L2 del siglo XX a la didáctica moderna de lenguas extranjeras

2.2.1. Método Tradicional o Gramática-Traducción⁷⁷: el papel del análisis contrastivo entre lenguas

Este mismo método es el que se utilizó para las lenguas modernas cuando se implantó su enseñanza en los distintos niveles educativos. Por tanto, con este método la práctica oral se reducía a leer en voz alta los enunciados, es decir, las destrezas de expresión oral y de comprensión auditiva no se trabajaban apenas.

⁷⁶ Marco o MCERL se referirá al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. (Consejo de Europa, 2002).

⁷⁷ Véase Sánchez (1997: 39-60, 133-141), Richards y Rodgers (1999: 13-20)

Hay que tener en cuenta que al aprender una lengua extranjera se perseguía, por un lado, tener acceso a su literatura y, por otro, beneficiarse del desarrollo intelectual que implica el aprendizaje. Los materiales de clase se basaban en el estudio y análisis de los textos a trabajar, y el vocabulario se ajustaba a estos, normalmente presentados en listas con su término en la lengua materna para poder realizar las traducciones pertinentes. La experiencia de aprendizaje se basaba en la propuesta correcta de traducción de textos, pero centrándose en la unidad de significado de la oración.

Si bien la metodología de enseñanza se basa pues en los textos seleccionados, que además de proporcionar un vocabulario específico, disponen de ejemplos para trabajar las cuestiones gramaticales relevantes, cuya instrucción implica una actividad deductiva: el docente presenta las reglas y el estudiante las aprende para aplicarlas posteriormente a los ejercicios de traducción. Del mismo modo la evaluación de conocimientos se lleva a cabo mediante exámenes escritos y tanto en ellos, como en las clases, se enfatiza en la corrección de la traducción, entendiendo los errores cometidos como obstáculos para el aprendizaje que el estudiante debe evitar cometer.

En este método el uso de la lengua materna es estrictamente necesario y, de hecho, irremediablemente fundamental, porque será a través del uso de la misma que pueda percibirse un buen conocimiento de la lengua extranjera. Los papeles de docentes y discente están claramente definidos: el profesor posee el conocimiento y el estudiante no, se trata de una transmisión unidireccional, que no permite al aprendiz la toma activa de decisiones en torno a su aprendizaje y acumula conocimientos de forma individual, ya que este tipo de metodología tampoco requiere de interacción con los compañeros de clase. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje que el estudiante deberá utilizar se concentran en gran medida en tareas relacionadas con el trabajo memorístico, siendo lo fundamental que se ajuste a la cantidad de conocimiento que el aprendiz ha acumulado, medible a través de las respectivas pruebas de evaluación. No se espera del alumno que piense por sí mismo qué o cómo aprender, sino que se le limite a adquirir los contenidos que su profesor le facilita y que considera indispensables,

que son programados por el profesor siempre de forma metódica y controlada, sin planteamientos de innovación o improvisación según el transcurso de la clase (lo que también supone cierta comodidad para el docente).

Sería el método predominante hasta 1940, pero aún se seguiría usando décadas aplicándolo con algunas modificaciones o como parte de minoritaria de las actividades de clase.

2.2.2. Método Directo: el modelo nativo como fundamento de aprendizaje

A mediados del siglo XIX, debido al aumento de la comunicación entre los europeos, comenzó a observarse la necesidad de poder *hablar* lenguas extranjeras, con la aparición de las primeras guías de conversación. Además, los especialistas en enseñanza de lenguas modernas se planteaban distintos enfoques para aplicar en la escuela, con intención de reformar el sistema y proporcionar los cambios pertinentes para acabar con la incapacidad de no poder comunicarse oralmente⁷⁸.

La revolución en este sentido comenzó con los trabajos que revitalizaron la Lingüística como disciplina hacia 1880, que consideraban el habla como la forma primaria de la lengua, más que la palabra escrita, con el consiguiente fomento de la fonética y lo que ello implicaba para la enseñanza de las lenguas: debía aplicarse de forma oral en la clase y considerarse parte fundamental de la formación de los docentes. Ello desembocó en el Método Directo⁷⁹, que hacía énfasis en la lengua oral y que tomaba como ejemplo de aprendizaje de un idioma, cómo los niños aprenden su lengua materna tras la exposición auditiva a la misma y la práctica constante, en el ambiente mismo en que todo el que le rodea habla esa lengua. Por tanto, este método se caracteriza por desterrar del aula cualquier actividad relacionada con la lengua materna del aprendiz, descartando rotundamente la práctica de la traducción, y por otro lado, tampoco hay lugar para las explicaciones relativas a las reglas gramaticales, al menos en

⁷⁸ Véase Marcel, Prendergast y Gouin en Richards y Rodgers (2003: 17-18).

⁷⁹ Véase Sánchez (1999: 141-152), Richards y Rodgers (2003: 20-24).

los inicios, ya que el alumno debe inducir esos conocimientos. De manera que la metodología se centra exclusivamente en la oralidad, de hecho es fundamental que no se utilice ningún soporte escrito durante las primeras semanas, para que el aprendiz tome el contacto con la lengua extranjera de forma exclusivamente oral.

Este método⁸⁰ comenzaría a implementarse de forma revolucionaria en Estados Unidos, debido a la necesidad imperante de los emigrantes por comunicarse en inglés lo más rápido posible con los ciudadanos de la sociedad de acogida. Si bien había surgido de los procedimientos utilizados por un discípulo del pedagogo suizo Pestalozzi, Gottlieb Heness, que enseñaba alemán estándar a hablantes nativos de dialectos del alemán (campesinos y personas sin formación) mediante el apoyo de objetos. Heness se trasladó a Estados Unidos y enseñó alemán utilizando una metodología basada en el diálogo con los aprendientes, siempre en lengua alemana, ayudándose de gestos, objetos y dibujos para hacerse comprender, con gran éxito. Sería otro inmigrante de origen alemán, Maximilian Berlitz, quien, apasionado por el método, lo sistematizaría hasta conseguir un éxito rotundo con sus escuelas Berlitz.

El epicentro de este método estaba en la lengua oral, tanto en la comprensión auditiva como en la expresión oral e implicaba para los aprendientes un plazo inicial de semanas sin apoyo de materiales escritos, solo el docente, su discurso, su lenguaje corporal y sus gestos, los objetos y los dibujos a los que recurría para aclarar los significados. Los contenidos gramaticales se trabajaban de manera inductiva, los aprendientes debían inferirlos desde la práctica de la lengua. Por otro lado, ello requería impensablemente que el docente debía tener un control total de la lengua que enseñaba, por lo que normalmente solían ser hablantes nativos.

Una de las premisas fundamentales era la total y absoluta inmersión lingüística en la lengua objeto, por lo que cualquier actividad relacionada con la lengua materna quedaba descartada (la traducción, las aclaraciones gramaticales,

⁸⁰ Denominado también por A. Sánchez Método Natural (1997: 144).

etc.), hasta tal punto que la comparación o la búsqueda de similitudes y o diferencias entre la lengua materna y la extranjera eran actividades no recomendadas.

La metodología de clase se basa en la interacción entre el profesor y el estudiante, mediante la conversación y utilizando la técnica de pregunta-respuesta, enfatizando desde el primer momento de forma preeminente la oralidad. Todo ello conlleva que se dé gran importancia a la pronunciación, al vocabulario de uso frecuente y cotidiano, contextualizado por tanto en situaciones habituales, valorando la utilidad de las frases por su uso y no exclusivamente por su corrección gramatical.

El rol del profesor es fundamental en el transcurso de la clase, ya que es quien dirige la conversación y quien posee el control de los contenidos, quien corrige y quien supone el modelo a seguir para todos los aprendices. Aunque el profesor es prácticamente el protagonista de la clase, el papel del discente también requiere de proactividad, ya que sin la respuesta del alumno, la clase no podría tener lugar. De hecho, las respuestas de los discentes pueden resultar en desvíos en relación a lo previsto por el docente, que sin embargo conduzcan a objetivos que los alumnos requieren en ese momento. Para el tratamiento del error es la técnica es la corrección inmediata, para evitar el enraizamiento de fallos que pudieran repetirse.

Podemos observar grandes diferencias entre ambos, desde el objetivo principal de aprendizaje de cada uno de ellos, en el Método Tradicional es la lengua culta de los textos literarios, que se lee y se comprende, mientras que en el Método Directo el objetivo es poder comunicarse oralmente en la lengua extranjera, en situaciones comunicativas cotidianas con un lenguaje familiar; en el primero la técnica de clase consiste en conocer bien las reglas gramaticales y aplicarlas a una traducción lo más correcta posible, sin embargo, en el caso del Método Directo la práctica de la traducción y de todo uso de la lengua materna está completamente descartada de la práctica de clase. Tampoco la figura del

profesor ni del discente se contemplan del mismo modo, ya que en el Método Tradicional el docente es una autoridad y el aprendiz un agente pasivo en su proceso de aprendizaje, y en el caso del segundo, el docente es un modelo a seguir y quien organiza y programa los contenidos, pero los alumnos pueden ocasionar ciertos cambios según las necesidades de aprendizaje concretas.

Estos dos métodos resultan bastante extremos entre sí, y posteriormente surgieron y evolucionaron otros métodos y enfoques⁸¹ más cercanos al uno o al otro o con posiciones intermedias en cuanto al foco central de aprendizaje.

2.2.3. Método Situacional y Enfoque Oral: la delimitación de la realidad como recurso de enseñanza

El método situacional, tiene sus antecedentes en los años veinte y treinta del siglo XX, en la metodología de enseñanza de lenguas de los lingüistas británicos H. Palmer y A.S. Hornby⁸², que trabajaron en dar una base más científica al Método Directo realizando “un estudio sistemático de los principios y de los procedimientos que podían aplicarse para la selección y la organización del contenido en un curso de idiomas” (Richards y Rodgers, 2003: 45).

La adquisición de léxico y la competencia lectora, palabras que aparecen con mayor frecuencia, principio para elaborar programas de cursos de lenguas que hoy persisten en determinados tipos de materiales complementario.

También control de la gramática, cuestiones de gramática “a través de enfoque oral”, “una lógica universal constituía la base de todas las lenguas” “responsabilidad del profesor era mostrar cómo se expresaba en la lengua extranjera cada categoría de la gramática universal” considerando “la gramática como la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral”: análisis y clasificación de las estructuras gramaticales más importantes, se usaba “para

⁸¹ Véase Neuner y Hundfeld (2004), Richards y Rodgers (2003), Sánchez (1999).

⁸² Véase Sánchez (1999: 166), Richards y Rodgers (2003: 45)

ayudar a aprender las reglas de las estructuras oracionales” (Richards y Rodgers, 2003: 46). Diccionarios para aprendientes de inglés con apéndices gramaticales de este tipo.

Si bien presenta un fuerte énfasis en la oralidad de la lengua, hay cuestiones que diferencian este enfoque del Método Directo, que es precisamente la fundamentación sistemática en la lingüística aplicada que posee el Enfoque Oral y Situacional: *selección* de contenidos léxicos y gramaticales, *gradación* en la organización y secuencia del contenido y *presentación* de las técnicas usadas y práctica de los elementos. (Richards y Rodgers, 2003: 47). Sin embargo hay elementos en común: se comienza a enseñar partiendo de la lengua oral, no de la lengua escrita y la lengua objeto de estudio es la utilizada en el aula para comunicarse. “Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones⁸³. Se utilizan procesos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial. Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas. Se introducen la lectura y la escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente” (Richards y Rodgers, 2003: 48).

Tiene una clara base estructuralista, ya que la metodología se organiza en torno a la premisa de que “la lengua es un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas que tiene como finalidad la transmisión de significado” y se organiza el contenido y la progresión de los cursos en la estructuración de la lengua en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico (Sánchez, 1999: 169)

En cuanto a teoría de aprendizaje, se fundamenta en el conductismo, ya que considera el aprendizaje como “la formación de hábitos que resultan de a repetición continuada e insistente” (Sánchez, 1999: 169) y no se considera un proceso consciente sino el resultado de acciones repetitivas e incluso mecánicas. La situación tiene un papel fundamental para contextualizar las estructuras y el

⁸³ Precisamente este fue considerado el principio fundamental del enfoque en la década de los 60, causando la denominación de “situacional” para el Enfoque Oral. (Richards y Rodgers, 2003: 48).

vocabulario, y las cuestiones gramaticales se aprenden de forma inductiva mediante la práctica, sin mediar de explicaciones o reflexiones. Se percibe el aprendizaje de la segunda lengua como un fenómeno similar a la adquisición de la lengua materna, la cualquier se considera una interferencia en el aprendizaje de la segunda lengua.

En este enfoque el docente es el modelo a seguir por sus estudiantes, que tienen que reproducir y repetir exactamente lo que el profesor ejecuta. El aprendiz se considera agente parcialmente pasivo en el proceso de aprendizaje, ya que no toma decisiones sobre lo que aprende y cómo lo aprende, pero también activo, ya que es fundamental su participación continua para afianzar el aprendizaje.

En la práctica de clase es fundamental que los materiales ofrecidos por el docente reflejen los distintos niveles estructurales en situaciones concretas que se representan en diálogos. Los estudiantes aprenden de memoria las frases y repiten el modelo mediante técnicas diferentes⁸⁴.

2.2.4. Método Audiolingüístico o Audio-oral: el germen de los recursos tecnológicos como apoyo a la enseñanza

Mientras que en el Reino Unido imperaba el Método Directo, en los Estados Unidos, estaba establecido un método basado en el Método Directo y también en el fomento de la destreza de comprensión lectora. No planteaba una sistematización de contenido, ni por cuestiones gramaticales ni de vocabulario y la práctica de clase se centraba en los materiales, libros de textos confeccionados como compilación de textos cortos seleccionados según el criterio del autor⁸⁵.

⁸⁴ La repetición de estructuras puede realizarse de diferentes maneras: mediante la repetición del patrón, reproduciendo el patrón y realizando sustituciones por elementos equivalentes, reformulando frases según el modelo facilitado, usando la técnica del Método Directo de pregunta-respuesta con modelos equivalentes, etc. (Sánchez, 1999: 171).

⁸⁵ Richards y Rodgers (2003: 57) afirman literalmente “se presentaban las estructuras de la oración y la gramática siguiendo los gustos del autor del libro de texto”.

El comienzo de la Segunda Guerra Mundial supuso cambios drásticos también en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos, ya que se necesitaba formar a militares con destrezas de intérpretes y traductores, de manera que se creó un programa especial en las universidades para organizar cursos con el objetivo de que los alumnos fueran capaces de conversar en varias lenguas, cuestión que hasta este momento no había sido objetivo de aprendizaje. Este método se denominó *Army Method*, que resultaba innovador por la metodología utilizada en procedimientos e intensidad, con un eminentemente enfoque oral y despertó el interés de los lingüistas del momento. La enseñanza del inglés como lengua extranjera a los emigrantes, fueran a estudiar o a trabajar, vivía un momento de auge en estudios científicos.

Partiendo del entusiasmo creado por el *Army Method* y los resultados obtenidos con el mismo y el rechazo por el Método Directo, el grupo de lingüistas dirigido por Charles Fries consideraba que la gramática como estructura debía responder a la base de partida de la enseñanza de la lengua extranjera y que el alumno debía centrar su práctica en repetir las estructuras una y otra vez, hasta que las dominara, teniendo importancia solo el vocabulario necesario para esas estructuras. El planteamiento de los materiales que se basaban en esta nueva metodología comprendía una práctica de pronunciación, morfología y gramática y una secuencia de ejercicios de repetición (Richards y Rodgers, 2003: 59). A diferencia del Método Directo en Reino Unido, el Método Audiolingüístico comprendía en la teoría un análisis contrastivo en el estudio de la conflictividad entre estructuras de la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje, con la intención de adelantarse a los posibles problemas de aprendizaje que pudieran surgir de la interferencia, generando una serie de materiales que ya contemplaban esas cuestiones estructurales debidamente tratadas.

Se contemplaba un proceso que comenzaba con la exposición auditiva a la lengua extranjera, trabajando posteriormente cuestiones de pronunciación, centrándose después en la expresión oral, más adelante en la lectura y por último en la expresión escrita. "Si había alguna teoría del aprendizaje en la base de los

materiales audio-orales, esta estaba basada en la aplicación de la idea común de que con la práctica se consigue la perfección” (Richards y Rodgers, 2003: 60).

Si bien la teoría lingüística en que se basa este método es claramente estructuralista⁸⁶, el conductismo daba respuesta en este momento al modo en que aprende el ser humano:

“Para aplicar esta teoría al aprendizaje de la lengua se identifica el organismo como el alumno de la lengua extranjera, la conducta como la conducta verbal, la respuesta como la reacción del alumno al estímulo, y el refuerzo como la aprobación tanto extrínseca del profesor o de los compañeros como intrínseca de la autosatisfacción por el uso de la lengua objeto. El dominio de la lengua se representa como la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas” (Richards y Rodgers, 2003: 63).

Por tanto, la docencia basa sus actividades en estimular a los aprendices con diálogos y ejercicios de repetición para el trabajo en el aula, que plantean la práctica de estructuras con una variedad limitada de ejercicios: repetición de un enunciado oralmente, sin leer el texto; inflexión cambiando la forma de un elemento determinado en la repetición (singular/plural, masculino/femenino, etc.); sustitución de una palabra por otra (pronombres, por ejemplo); reformulación de enunciados (estilo directo/indirecto, petición o mandato más/menos educadas); etc.

El aprendizaje de la lengua extranjera se basa en una práctica activa en el espacio del aula a través de las diversas actividades de repetición, por lo que es necesario que el aprendiente se mantenga activo. No obstante, no resulta necesario que el alumno se plantee estrategias de aprendizaje por su cuenta, ya que es el docente quien organiza los materiales, quien marca las pautas de avance y, principalmente, se centra en el grupo y no en las necesidades individuales ni las diferencias entre los alumnos. El uso de la lengua materna o no se permite o no se recomienda, basándose en la teoría de que aquélla supone interferencias en

⁸⁶ “Se pensaba que para aprender un idioma había que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y aprender las reglas que se utilizan para unir estos elementos, partiendo del fonema, para llegar al morfema, la palabra, la frase y la oración” (Richards y Rodgers, 2003: 62).

el aprendizaje. En relación al tratamiento del error, este es considerado intolerable y deben corregirse de forma inmediata, fundamentándose en la teoría de que si los errores se repiten, llegan a consolidarse. (Sánchez, 1999: 164-166).

2.2.5. Enfoque Comunicativo: del objeto de enseñanza al objetivo de aprendizaje

Los métodos anteriormente nombrados se fundamentan en la concepción conductista del aprendizaje y en la teoría lingüística estructuralista. Tanto Chomsky como otros lingüistas británicos señalaron determinadas dimensiones de la lengua que no podían ser explicadas desde una base estructuralista: “la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones” (Richards y Rodgers, 2003: 153); así como dos cuestiones a las que no prestaban un tratamiento oportuno los distintos métodos de enseñanza dominantes hasta los años 50 y 60 del siglo XX: “el potencial funcional y comunicativo de la lengua” (Richards y Rodgers, 2003: 153). Que el foco de atención se centrara en la competencia comunicativa y no en el control de estructuras, supuso grandes cambios en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En la actualidad es el enfoque comunicativo y sus respectivas evoluciones, el predominante:

“Als wichtiger methodischer Ansatz der Periode von 1970 bis 2000 gilt die kommunikative Sprachdidaktik. Erst mit ihr wurden schließlich auch die Ziele der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts umgesetzt. [...] Es ging dabei in erster Linie darum, die Demokratisierung gesellschaftlichen Strukturen durch eine stärkere Ausrichtung auf den Lerner auch im Unterricht um- und fortzusetzen. Dies geschah wesentlich in Anlehnung an den soziologischen Begriff der kommunikativen Kompetenz (Habermas). In der Soziologie steht dieser Begriff für die Befähigung der Bürger einer Gesellschaft, eigenverantwortlich die politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsprozesse ihrer Gesellschaft mitzubestimmen. Dazu bedarf es eines gleichberechtigten Zugangs zu den gesellschaftlichen Ressourcen, wie zum Beispiel Bildung, sowie transparenter und durchlässiger Entscheidungs- und Machtstrukturen. Auf den Sprachunterricht übertragen bedeutete dieses Modell [...] (dass) der Lerner also kein leerer Behälter mehr ist, der gefüllt oder konditioniert werden muss. Er ist ein eigenständiges, mündiges Wesen [...]; der Lehrer ist folglich auch nicht der Allwissende, der sämtliche Prozesse zu steuern hat [...]”. (Roche, 2008: 24).

Principalmente en los inicios de la aplicación de este enfoque en las clases de lenguas extranjeras, surgió un cierto rechazo al mismo debido al erróneo concepto de su *antigramaticalidad*, entendiendo “lo comunicativo como lo opuesto a lo gramatical, a la comunicación escrita o a lo literario” (Durán Martínez y Sánchez-Reyes Peñamaría, 2005: 178), lo cual contrasta claramente con el hecho de que la gramática es una de las subcompetencias que el aprendiente de lenguas debe adquirir para el dominio de la competencia lingüística y, por tanto, necesaria para su competencia comunicativa.

Tanto el enfoque comunicativo, como la filosofía del Marco⁸⁷ tienen en común una base teórica constructivista del conocimiento que busca la autonomía del aprendiz, fomenta el pensamiento crítico y persigue una ciudadanía democrática y tolerante con la diversidad cultural, en cuya base debe existir la comunicación basada en el respeto.

2.2.6. Métodos y enfoques alternativos: la era postcomunicativa

En las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado surgieron una serie de enfoques alternativos los dos métodos predominantes, el Audiolingüístico y el Directo. Estos enfoques alternativos comenzaban a centrar su foco de atención en la competencia comunicativa y consideraban el papel de la gramática en el aprendizaje como un elemento más entre otros, pero no el único indispensable para la lengua. Para entender bien estos enfoques y métodos de enseñanza, es fundamental conocer el concepto de lengua considerado por los mismos, ya que influye de manera explícita en los objetivos de enseñanza.

Entre los métodos y enfoques que se mencionan a continuación podemos distinguir entre los que se configuraron al margen de la teoría lingüística y la metodología imperante, desarrollados en y para otros ámbitos con aplicaciones

⁸⁷ Marco o MCERL se referirá al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. (Consejo de Europa, 2002).

a las enseñanzas de lenguas extranjeras⁸⁸: como la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua y la Sugestopedia, algunos enfoques más recientes son en este sentido, las Inteligencias Múltiples y la Programación Neurolingüística; y el Enfoque Léxico, que prioriza el aprendizaje de vocabulario y recursos de expresión con el objetivo de alcanzar competencia comunicativa. Por otro lado, dentro de la tendencia predominante, podemos encontrar los métodos de Lengua Total y la Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias⁸⁹.

2.2.6.1. Respuesta Física Total

En las bases del método de la Respuesta Física Total encontramos una serie de cuestiones fundamentales también en otros métodos y enfoques: el aprendizaje de conocimiento está estrechamente relacionado con la acción que el aprendiente lleva a cabo, se considera que el aprendizaje de la lengua extranjera debería conllevar la reproducción de los procesos que llevamos a cabo en nuestra primera y segunda infancia para la adquisición de la lengua materna y, además, considera la necesidad de aplicar estrategias lúdicas en la enseñanza, para aliviar el estrés y la tensión de los alumnos y fomentar paralelamente la motivación intrínseca en los mismos. Este método fue fundado por el lingüista y profesor de psicología⁹⁰ James J. Asher y centra su metodología de clase en los tres parámetros anteriormente mencionados, de manera que sus cursos para principiantes centran sus sesiones en la comprensión auditiva mediante actividades y ejercicios que requieren de acciones directas e imperativas (por ejemplo: “Levántate”, “Pon el libro en la mesa”, “Camina lentamente hacia la ventana”, etc.). Este tipo de actividades requiere de una preparación meticulosa por parte del docente y no da cabida a la improvisación. Hasta que no hay un dominio de la comprensión auditiva por parte del alumnado y un

⁸⁸ Véase Richards y Rodgers (2003), Sánchez (1999).

⁸⁹ La descripción de este método se plantea en un siguiente apartado de este mismo capítulo de forma más extensa.

⁹⁰ En la Universidad Estatal de San José (California).

correspondiente control de la expresión oral, no se empieza a trabajar con textos escritos. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera se basa en el significado y la gramática se aprende de forma inductiva.

El profesor tiene el papel esencial de proporcionar a los alumnos las oportunidades óptimas para el aprendizaje “proporcionando la materia prima del «mapa cognitivo» que los alumnos construirán en sus mentes” (Richards y Rodgers, 2003: 80). El aprendiente se considera agente activo en su proceso de aprendizaje, pues debe llevar a cabo las acciones que conectan con el significado. El hecho de plantear el aprendizaje de la lengua extranjera como la adquisición de la materna, en que los niños no son conscientes de los procesos cognitivos que requiere, no fomenta la autonomía del aprendiente.

2.2.6.2. *Vía Silenciosa*

El método de la Vía Silenciosa fue creado por C. Gattegno⁹¹ a mediados del siglo XX, y preconizaba ciertas máximas muy actuales en el ámbito de la educación más innovadora: en primer lugar, el nombre del método⁹², hace referencia a la actitud principal del docente, guardar silencio el máximo tiempo posible, posibilitando así que sea el aprendiente quien hable y permitiendo al docente observarlo; plantea también que el sistema que ha utilizado un niño para aprender su lengua materna, no puede servir de modelo, ya que es un aprendizaje del que el hablante nativo no es consciente y, por tanto, requiere de otros procesos; considera que el aprendizaje no es fruto de la repetición de algo memorizado, sino un proceso que progresa con el tiempo y el trabajo del

⁹¹ Caleb Gattegno (1911-1988) dedicó gran parte de su trabajo a las investigaciones en torno al aprendizaje de las matemáticas, la lectura y las lenguas extranjeras, aplicando los códigos de color y las regletas de G. Cuisenaire.

⁹² *The Silent Way*.

aprendiente, que es quien ha de descubrir los conocimientos por sí mismos, siendo consciente de lo que hace.⁹³

El trabajo con las regletas de colores de Cuisenaire se centra en las estructuras gramaticales y en el vocabulario. En este sentido, Gattegno no especifica detalles para la elección de los mismos, aunque debe tenerse “en cuenta su complejidad gramatical, su relación con lo que se ha enseñado previamente y la facilidad con la que estos elementos se pueden presentar visualmente” (Richards y Rodgers, 2003: 88). Las actividades contemplan un estímulo por parte del docente, un ejemplo, a partir del cual el alumno sigue trabajando, generando varias respuestas a partir del planteamiento inicial del profesor. Es fundamental que los aprendientes sean independientes y desarrollen autonomía:

“La ausencia de corrección y de un modelo por parte del profesor obliga a los alumnos a desarrollar «criterios internos» y a que se corrijan ellos mismos. La ausencia de explicaciones les obliga a hacer generalizaciones, llegar a sus propias conclusiones y formular las reglas que ellos mismos consideran necesarias.” (Richards y Rodgers, 2003: 89).

Es fundamental que el contexto en que transcurren las clases no genere estrés al aprendiente, cuestión que resulta fundamental si se tiene en cuenta que es así como aprendemos nuestra lengua materna en los inicios: espontánea, desinhibida, sin temor al error. También de esta premisa se sirve el siguiente método.

2.2.6.3. Método de Aprendizaje Comunitario de la Lengua

Este método fue creado por el psicólogo C.A. Curran y se fundamenta en las técnicas de Consejo psicológico de Aprendizaje-Orientación⁹⁴:

⁹³ Para A. Sánchez (1999: 231-232) los principios de Gattegno se contradicen algunos con otros y sus planteamientos muestran lagunas que fundamenten su método.

⁹⁴ Véase Richards y Rodgers (2003), Sánchez (1999).

centrándose en la observación de lo que funciona como obstáculo para el aprendizaje de la lengua en un aprendiente adulto. Se contemplan dos cuestiones fundamentales en este aspecto, por un lado el papel del profesor, que hace las veces de consejero tratando las dificultades específicas de cada aprendiente y proponiéndole estrategias y técnicas para su sorteo; y por otro lado, el papel de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, entendiendo la lengua objeto como una acción social en la que intervienen varios individuos.

Será el discípulo de Curran, Paul G. La Forge, quien intente dar una fundamentación teórica al método, relacionando la dimensión social de la lengua con la interacción en el aula entre profesor y alumno y de los alumnos entre sí, todo ello en el plano de lo afectivo⁹⁵. El docente tiene un rol de consejero y ofrece a los alumnos los recursos de expresión que los alumnos requieren, según lo que quieren comunicar a sus compañeros, partiendo de los conocimientos previos del alumnado. La metodología de clase se centra en la expresión oral y contempla actividades de traducción, de trabajo en grupo para la realización de diálogos, resúmenes, presentaciones, realizan grabaciones y transcripciones que les permiten analizar los elementos lingüísticos, de comprensión auditiva y de conversación libre, y además, el alumnado lleva a cabo actividades de observación y reflexión de su experiencia en el aula, normalmente con muchas referencias a los sentimientos⁹⁶.

Este método requiere de una serie de características ambientales que, en principio, facilita el docente con la participación activa del grupo de aprendientes (responsabilidad, respeto), y también de un espacio concreto, en

⁹⁵ La relación inicial entre profesor y alumno es dependiente, ya que el alumno necesita que el profesor le diga cómo decir lo que quiere expresar en la lengua extranjera. "En fases posteriores, las interacciones entre el alumno y el profesor se caracterizan por ser de autoafirmación (fase 2), resentimiento e indignación (fase 3), tolerancia (fase 4) e independencia (fase 5). Estas cinco fases en la relación interactiva se corresponden con cinco fases de aprendizaje de la lengua y cinco fases de conflictos afectivos". (Basándose en los escritos de La Forge, Richards y Rodgers, 2003: 94-95).

⁹⁶ Véase Richards y Rodgers (2003).

que sea posible sentarse en círculo para propiciar la conversación entre los alumnos.

2.2.6.4. Sugestopedia

En el caso de este método, el entorno de aprendizaje que ofrece el espacio del aula es tan relevante como el propio docente. Georgi Lozanov, educador y psiquiatra búlgaro, desarrolla este método partiendo de la Sugestología, una ciencia que estudia la influencia del entorno en el individuo, para multiplicar la efectividad del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este método se caracteriza por innovar introduciendo en las dinámicas del aula ejercicios de respiración basados en el yoga, el uso de la música, una decoración y mobiliario específicos en el aula y una autoridad muy marcada por parte del docente, que pretende por un lado ofrecer una figura estable y segura poseedora de conocimiento, y por otro permite la infantilización del alumnado, ofreciendo la posibilidad de volver a la espontaneidad gracias a determinadas actividades lúdicas.

El objetivo principal de este método es que los estudiantes consigan en poco tiempo una competencia de expresión oral avanzada, lo cual es posible gracias a una configuración absolutamente planificada y a un trabajo de memorización de vocabulario que será requerido para poder participar en los diálogos, que se gradúan según gramática y léxico. El rol del aprendiente es en cierto modo pasivo, ya que no debe cuestionarse ni los materiales ni los procedimientos, debe mantener una actitud de aceptación de los mismos y aplicarse en desarrollar las tareas tal y como se le indican.⁹⁷

⁹⁷ Los cursos que siguen este método se organizan en una duración de treinta días, con sesiones de clase de cuatro horas diarias durante seis días a la semana y cuentan con diez unidades didácticas, cada una de ellas durará tres días. Cada sesión de clase cuentan con tres fases: una de revisión de lo que ha debido aprenderse en formato de seminario; una segunda fase de acercamiento a los nuevos contenidos, lo que conlleva lectura y comentario de cuestiones gramaticales y léxicas; y una tercera fase marcada por la música, en la que el profesor lee el texto y lo recita siguiendo la música y los alumnos trabajan con la traducción del texto en la lengua materna. El profesor volverá a leer el texto con la música, se hace el silencio y los alumnos se

2.2.6.5. Programación Neurolingüística⁹⁸

Desde un enfoque humanista y centrado en el desarrollo personal, contamos con el método de la Programación Neurolingüística y el de las Inteligencias Múltiples, que sin ser métodos diseñados específicamente para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ofrecen interesantes aplicaciones que implican, tanto por parte del aprendiente como del enseñante, una consciencia de sí mismo más allá de su competencia estrictamente lingüística, fomentando el uso de los recursos de los que cada uno dispone para la comprensión del mundo: las capacidades cognitivas, los talentos, los sentidos, las experiencias y la personalidad.

Esta metodología fue desarrollada en la década de los setenta por John Grinder y Richard Bandler⁹⁹, centrando sus estudios en la influencia de personas muy eficientes en otras personas y cómo las conductas de las primeras podían ser copiadas por las segundas con el objetivo de garantizar su éxito personal; de manera que generaron un sistema de técnicas para que los terapeutas trataran a sus pacientes compartiendo su percepción del mundo y ayudándolos a conseguir sus objetivos y generar cambios significativos para la persona.

2.2.6.6. Inteligencias Múltiples

Bastante más reciente, de finales del siglo XX, este método está fundamentado en el trabajo de Howard Gardner¹⁰⁰ sobre las distintas dimensiones de la inteligencia humana, más allá de la medida tradicional en cuestión de lenguaje y lógica.

llevan a casa la única tarea de releer el texto antes de dormir y antes de levantarse a la mañana siguiente. (Véase Richards y Rodgers, 2003. Sánchez, 1999).

⁹⁸ También PNL.

⁹⁹ Psicólogo y estudiante de lingüística respectivamente en esos momentos.

¹⁰⁰ Psicólogo e investigador y profesor en la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts, EE.UU.).

Gardner plantea que hay ocho tipos¹⁰¹ de inteligencia en el ser humano, y que cada individuo tiene algunas más desarrolladas que otras, de manera que en las primeras se encuentran los talentos que uno debería poder reconocer y fomentar, para sacar el máximo partido a sus posibilidades. Para aplicar esta teoría en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras habría que implementar un diseño basado en un programa de cuatro fases con objetivos graduales: despertar la inteligencia, ampliarla, enseñar con y para la inteligencia y transferirla. En las distintas fases el aprendiente toma contacto con objetos y/o acontecimientos a través de los sentidos, primero analizando las propuestas del profesor, después aportando otros que ha elegido el propio alumno, presentándolos al resto del grupo, en tercer lugar las actividades, tareas y proyectos que se llevan a cabo se relacionan con la lengua extranjera y, por último, el alumnado lleva a cabo reflexiones sobre la experiencia en el aula y relaciona lo aprendido con experiencias externas al aula.

Normalmente suele utilizarse una metodología organizada por proyectos¹⁰², con lo que se fomenta la autonomía del aprendiente y la cooperación entre iguales. Para el docente supone una preparación programada y diseñada que requiere de un conocimiento del alumnado muy individualizado, pues ha de tener en cuenta las inteligencias más sobresalientes en cada uno de los alumnos, el diseño de materiales específico para cada uno de ellos o para estudiantes que permiten en ciertas circunstancias ser agrupados por afinidad o complementariedad, variedad en los materiales y propuestas para que cada aprendiente pueda aportar desde sus fortalezas, pero también trabajando las inteligencias más infravaloradas o inconscientes, selección de recursos lingüísticos y dimensiones de la lengua

¹⁰¹ Los ocho tipos de inteligencia son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

¹⁰² "Proyectos de inteligencia múltiple: se basan en una o más de las inteligencias y están diseñados para estimular inteligencias concretas, Proyectos de base pragmática: se basan en áreas de contenidos programáticos ero se clasifican con arreglo a las inteligencias concretas de las que se valen. Proyectos de base temática: se basan en un tema del programa o aula pero se dividen en inteligencias diferentes. Proyectos basados en los materiales: están diseñados para proporcionar a los alumnos oportunidades de investigar un tema utilizando inteligencias múltiples. Proyectos elegidos por los alumnos: están diseñados por los alumnos y se fundamentan en inteligencias concretas." (Nicholson-Nelson citado por Richards y Rodgers, 2003: 119).

con las herramientas más apropiadas, y, por último, materiales que permitan la aceptación de los aspectos culturales como enriquecimiento y no como diferencias. Además, la utilización de esta metodología implica un compromiso del docente consigo mismo y su relación reflexiva y consciente con las Inteligencias Múltiples. Necesitan de creatividad y capacidad de inventiva y adaptación enormes, además de un control del espacio, del tiempo y de los recursos del aula para colaborar en el desarrollo de la personalidad de los aprendientes en la clase de lengua extranjera. Para el aprendiente supone la consciencia de participar de forma activa y completa, es decir, implicando cada aspecto de su personalidad y de sus posibilidades físicas y mentales, para utilizar el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera como un recurso de desarrollo personal.

2.2.6.7. Enfoque Léxico

Desde este enfoque, como puede deducirse fácilmente de su denominación, el léxico es considerado el pilar esencial del aprendizaje de lenguas extranjeras; tanto las palabras como unidades de significado, como las expresiones. Los parámetros que rigen la metodología de enseñanza “reflejan una creencia en la esencialidad del léxico para la estructura de la lengua, el aprendizaje de la segunda lengua y el uso del idioma, y en especial para las unidades léxicas de palabras múltiples o «bloques» que se aprenden y utilizan como elementos singulares” (Richards y Rodgers, 2003: 133).

Se parte de la premisa de que la palabra permite la elaboración de un programa de aprendizaje de lenguas extranjeras por niveles de una forma más eficiente que las estructuras gramaticales, precisamente porque el significado de la palabra determina qué estructuras son gramaticales y cuáles no¹⁰³.

¹⁰³ “I have suggested that the word may be a better unit of syllabus design than the structure. This is partly because word is very often prior to structure in that it is word meaning which determines which structures are grammatical and which are not. A description of language which takes the

Entre las cuestiones principales en torno al concepto de lengua y de la relevancia predominante del aprendizaje del léxico para la competencia comunicativa en una lengua extranjera, se hace referencia a las palabras que aparecen habitualmente juntas, también denominada “distribución” (como “hacer la compra”, “einkaufen gehen”; “tocar el piano”, “Klavier spielen”; etc.) o palabras que se asocian entre sí formando unidades léxicas, como el binomio “fix und fertig” (estar hecho polvo); el símil “so gut wie nichts” (casi nada), etc.¹⁰⁴

Se hace patente que el enfoque léxico y el aprendizaje de lenguas extranjeras con programas informáticos que ayudan a analizar las expresiones están estrechamente relacionados. Para trabajar desde este enfoque, hay distintas perspectivas: por un lado, mediante la lectura; por otro, mediante el análisis de bases de datos informatizadas que presentan los contextos en que se usan las expresiones y plantean la clase como un laboratorio lingüístico para el aprendiente; y en tercer lugar, mediante el trabajo contrastivo, principalmente con las distribuciones que no coinciden en la lengua materna y en la lengua objeto de estudio¹⁰⁵.

Uno de los programas más renombrados en este sentido es The Lexical Syllabus de J. Dave Willis, que se aplicó en el Collins COBUILD English Course. El diseño de su programa y materiales de clase se fundamenta en los siguientes principios (Willis, 1990: VII):

- la metodología se basa en actividades que requieren de un uso real de la lengua,

word as its starting point offers more powerful generalisations and is more accessible to learners than a structural description”. (Willis, 1990: 27)

¹⁰⁴ Los métodos basados en el enfoque léxico encuentran un gran apoyo en los programas informáticos, que basados en la recopilación de corpus léxico, generan unas bases de datos fundamentadas en la cantidad de veces que se usan las palabras y la aparición conjunta de dos o más palabras de forma periódica.

¹⁰⁵ Véase Richards y Rodgers (2003: 135).

- la mayor parte de los docentes son hablantes nativos, con idea de que se utilice en clase la lengua de forma natural y no estructurada mediante niveles o bloques gramaticales,
- el material auditivo que trabajan los alumnos no consiste ni en guiones trabajados previamente ni en diálogos ensayados, sino que responderá a conversaciones espontáneas,
- los estudiantes serán los responsables de analizar la lengua y gestionar su aprendizaje a través de su experiencia.

Observamos que el foco se orienta más a principios léxicos y no gramaticales, trabajando los análisis derivados de la recopilación de léxico y atendiendo a la periodicidad del uso de palabras y expresiones. El docente proporciona el input a los aprendientes a la vez que fomenta el andamiaje que facilita a los mismos un funcionamiento eficiente y el control del propio aprendizaje, entendiendo el rol de alumno como “descubridor”¹⁰⁶. La metodología de clase también puede orientarse en torno al papel del alumno como analista de datos y búsqueda de textos con ayuda de internet, requiriendo este tipo de tareas una formación orientada a la autonomía de los aprendientes para el uso del sistema; siendo necesario que el docente haga de guía planificando el proceso de enseñanza-aprendizaje “a través de las distintas etapas de análisis léxico, como la observación, la clasificación y la generalización” (Richards y Rodgers, 2003: 137). Los materiales léxicos comprenden una tipología variada similar a los métodos actuales (libros de texto, audios, orientaciones para el docente, etc.), actividades específicas de enseñanza de vocabulario, *corpora* resultado de análisis informáticos como listados y acompañados de tareas afines y programas informáticos en sí, que facilitan al aprendiente el análisis y la gestión de los datos obtenidos.

El trabajo en el aula se focaliza en las distribuciones léxicas en torno a actividades que permiten llamar la atención del aprendiente sobre ellas, así

¹⁰⁶ Willis 1990: 131 en Richards y Rodgers (2003: 137)

como trabajar la retención y el uso de las mismas¹⁰⁷. Fomentar en los aprendientes la búsqueda de las distribuciones y el posterior trabajo de aprendizaje activo y consciente de las mismas, es, por tanto, uno de los objetivos principales de este enfoque, así como conectar sus conocimientos previos con los nuevos, dando lugar a otras distribuciones.

2.2.6.8. Lengua Total

Este enfoque se fundamenta en la totalidad de la lengua como concepto y presenta como uno de los objetivos esenciales, aprender a leer y escribir por placer y partiendo de la comunicación real. Es un concepto cercano al del Enfoque Comunicativo y que pretende aplicar estrategias utilizadas en el aprendizaje de la lengua materna, integrando todas las destrezas que conforman la competencia comunicativa. Tiene una clara base constructivista y humanista y, por tanto, un concepto social y global de la lengua y la comunicación. Precisamente por eso resulta de gran importancia la autenticidad de los textos con que se trabaja, que haya interacción entre el escritor y el lector de los textos y que las situaciones comunicativas sean lo más reales posible. La enseñanza se centra en el aprendiente, en sus intereses y objetivos, así como en su motivación y otra cuestión a destacar es la consideración psicolingüística del lenguaje y el uso del mismo para la reflexión y la introspección, como vehículo e instrumento de pensamiento y autoconocimiento.

El rol docente contempla la colaboración con los aprendientes para construir conocimiento creando significado proporcionando el contexto social adecuado y centrándose en las experiencias. De esta manera, el docente se considera un miembro más del grupo aprendiente, facilitando el clima que contribuye al aprendizaje en colaboración. Esto permite al alumno adoptar un papel activo en el proceso de negociación de los objetivos, de elección de los

¹⁰⁷ Véase Richards y Rodgers (2003: 138).

textos, de materiales y actividades, de la evaluación propia y de los compañeros, etc.

Los materiales son reales, desde textos literarios (sin didactizar) a artículos de revistas, periódicos, carteles, anuncios, cuentos, instrucciones de uso... Y las actividades se centran en la lectura, en el ejercicio de la escritura como proceso y como acción creativa, en el análisis de la producción escrita, etc.

2.3. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

Tras el análisis cronológico realizado se observa una evolución en los métodos y enfoques principales de la percepción de los roles de los actantes: el aprendiente de lenguas va ganando en protagonismo de su propio proceso de aprendizaje; el docente, por su parte, pasa de ser el transmisor de conocimientos para convertirse en una especie de gestor de los procesos de aprendizaje que se dan en el aula. En cuanto al objeto de estudio, podemos ver también como se enfoca su enseñanza y aprendizaje desde perspectivas diversas centradas en un eje principal (gramática, léxico, comunicación, etc.).

Como ya señalara Willis (1990: 1), parece que hay un acuerdo general en torno a la idea de que la mejor manera de aprender una lengua es hacerlo a través de la experimentación, mediante tareas en las que se han de poner en práctica los conocimientos adquiridos en conexión con los que están en proceso de ser asimilados por el discente. Para asegurarnos de que un aprendiente aprende la lengua, es idóneo ofrecerle las situaciones comunicativas y los recursos necesarios para que pueda utilizar la lengua.

En este sentido, se hace necesario un estudio sobre los criterios que se implementan en la actualidad en el aula de lenguas extranjeras, analizar el concepto de lengua como objeto de estudio y considerar los cambios que se vienen produciendo en los procesos de aprendizaje.

Capítulo III

LA HOMOGENEIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MCERL: LA APORTACIÓN DIDÁCTICA DEL SIGLO XXI

Sumario

- 3.1. Competencia comunicativa: evolución histórica del concepto
- 3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: objetivos de enseñanza-aprendizaje actuales
- 3.3. El paradigma de enseñanza-aprendizaje según el MCERL
- 3.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

3. La homogeneización de los objetivos de aprendizaje a través del MCERL: la aportación didáctica del siglo XXI

En este capítulo realizamos una revisión de las características esenciales de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y la repercusión de la implantación de un sistema descriptivo como regulador de los aprendizajes, la enseñanza, los objetivos, las actividades, la evaluación, etc. Es nuestro propósito observar la metodología de enseñanza que puede fundamentarse en este complejo documento que se aplica a todas las enseñanzas de idiomas, regladas o no, para aprendientes de todas las edades.

Desde la perspectiva de este trabajo, la lengua, y en este caso concreto, la lengua extranjera objeto de aprendizaje, es a la vez el medio y el objetivo del proceso completo de enseñanza y aprendizaje: mediante el uso de la misma el aprendiente podrá ampliar conocimientos y será capaz de desarrollar su competencia lingüística, aportando así una parte fundamental a la competencia comunicativa, la cual está compuesta además de otras dos dimensiones: la social¹⁰⁸ y la pragmática. Las tres dimensiones de la competencia comunicativa son necesarias e interaccionan entre sí, se necesitan las unas a las otras.

¹⁰⁸ Debemos ser conscientes de la importancia que tiene el lenguaje no verbal en la comunicación y tratar las cuestiones relativas al mismo dentro del espacio del aula. "Wir verwenden Zeit und Energie, um neben unserer Muttersprache noch weitere Sprachen zu lernen. Körpersprache ist mit der Zeit zu einer Fremdsprache geworden. Fremdsprachen müssen nicht gelernt werden, aber wir kommen weiter, wenn wir sie beherrschen. Wir vermindern die Gefahr von

Será a través de ese trabajo consciente con las tres dimensiones de la competencia comunicativa que seamos capaces de discernir qué queremos transmitir en la lengua extranjera, cómo lo haremos y qué cuestiones culturales y sociales debemos de tener en cuenta para que la comunicación llegue a producirse de forma eficiente.

La definición que presenta Eugenio Coseriu del concepto de lenguaje refleja tanto el plano de lo consciente y como el de lo social:

“Se llama *lenguaje* cualquier sistema de signos simbólicos empleados para la intercomunicación social, es decir, cualquier sistema de signos que sirva para expresar y comunicar ideas y sentimientos, o sea, contenidos de conciencia”. (Coseriu, 1986:17).

Aunque sin embargo, podemos entenderlo así desde el punto de vista del uso del lenguaje, y no tanto del proceso de aprendizaje del mismo, ya que en este sentido, hemos afirmado que la adquisición del lenguaje por parte del ser humano se lleva a cabo de forma inconsciente, pero eso sí, gracias a la interacción con otras personas, ya sean modelos o iguales. Es decir, aprendemos el lenguaje verbal y no verbal mediante el uso del mismo e interactuando con las personas de nuestro entorno¹⁰⁹.

Todo ello se relaciona también con las funciones que M. Halliday (1975: 148) atribuye al lenguaje, que son tres: la función *ideativa*, la *interpersonal* y la *textual*. La primera hace referencia a la capacidad del lenguaje que permite expresar contenido, es decir, transmitir “la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia consciencia”, además,

Missverständnissen. Es ist mir unerklärlich warum wir nie die Zeit haben, unsere Primärsprache, nämlich die Sprache unsers Körpers, zu verbessern”. (Molcho, 2013: 9)

¹⁰⁹ Las personas del entorno varían según el estadio madurativo del individuo. En la primera infancia la interacción es principalmente con miembros adultos de la familia, en la segunda infancia además, con maestros y compañeros de clase, y así va ampliándose y modificándose según los círculos sociales a los que el individuo va accediendo o perteneciendo a lo largo de su vida. Es un aprendizaje sin fecha de caducidad y que requiere de pequeñas adaptaciones y modificaciones según las situaciones y los interlocutores. “Se considerada el lenguaje un proceso físico y biológico de desarrollo ontogenético y filogenético, a partir del cual los individuos y las especies logran categorizar y conceptualizar el mundo desde su conocimiento, capacidad y habilidad para reconocerse como grupo, con necesidades, motivaciones y sentimientos comunes”. (Aitchinson, Tobón en Pinzón, 2005: 12).

hace posible que el individuo pueda “ordenar” las experiencias, aportando mayor definición a su visión del mundo. La función interpersonal del lenguaje contribuye al establecimiento y el mantenimiento de las relaciones sociales, de manera que “se delimitan los grupos sociales, y se identifica y refuerza al individuo”, lo cual se debe a la interacción con los demás, que fomenta además el desarrollo y la expresión de su personalidad. En tercer lugar, la función textual es la necesaria para la construcción de textos y les proporciona las características fundamentales de coherencia y cohesión, que son necesarias para que los textos sean entendidos como tales y no como meras enumeraciones de oraciones inconexas: “el lenguaje tiene que proveer los medios para establecer correspondencias consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en que se usa” (Halliday, 1975: 148).

Es decir, vinculamos las tres dimensiones de la competencia comunicativa a las tres funciones del lenguaje que hemos expuesto: La competencia lingüística cumpliría la función ideativa, la competencia sociolingüística implicaría la función interpersonal, y por último, la competencia pragmática se reflejaría en la función textual del lenguaje.

Ahora bien, la definición del concepto de lengua¹¹⁰ frente al concepto de lenguaje plantea una serie de especificaciones necesarias y fundamentales, que hacen referencia a parámetros geográficos y temporales:

“La lengua es, pues, un sistema de isoglosas comprobado en una comunidad de hablantes; sistema que puede ser más amplio o más limitado, según el número de individuos de que se compone la comunidad y según el mayor o menor espacio o tiempo considerados”. (Coseriu, 1986:17).

¹¹⁰ “Se considera como un sistema de elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas, que presenta unos niveles y que se puede diferenciar en el orden estructural o significativo de acuerdo con el conglomerado de hablantes y los territorios que ocupe geográfica y políticamente”. (Pinzón, 2005: 13-14). Para esta autora, la lengua no es una facultad innata del ser humano, porque puede ser adquirida, puede enseñarse y aprenderse. Desde la perspectiva de este trabajo, también el lenguaje se aprende mediante la interacción, con lo que no compartimos esa afirmación.

El concepto de lengua que posee el docente de lenguas extranjeras es fundamental para la propia concepción del paradigma de enseñanza y aprendizaje, para el tipo de enseñanza que implementará en el aula y los objetivos y retos que planteará a sus aprendientes. Volviendo a la idea inicial de este capítulo: la lengua es el objetivo y es a su vez el medio para conseguirlo. Para lograrlo hay que conseguir que el aprendiente sea consciente de la indiscutible relevancia de la lengua, el aprendiz tiene que saber cómo usar la lengua como vehículo de comunicación y cómo usarlo de la forma más oportuna en la interacción con otras personas, ambas cuestiones desde la consciencia:

“Sprache ist der Hauptgegenstand des Sprachunterrichts, aber Lerner scheinen immer weniger dafür sensibilisiert zu sein. Der Einfluss der Medien, vor allem die Dominanz der Bilder und die Schnelllebigkeit der Kommunikation bewirken, dass die Bewusstheit für Sprache, vor allem die adequate Anwendung schriftsprachlicher Normen, schwindet.” (Roche, 2013: 154).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se distinguen claramente dos conceptos, que haciendo referencia a una misma lengua extranjera, implica dos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes: la lengua extranjera y la segunda lengua¹¹¹. En el primer caso hace referencia a una lengua que no se habla en la región o país en que nos encontramos; en el segundo caso, se trata de una lengua extranjera para el aprendiente, pero la está aprendiendo en el entorno en que es la (o una) lengua materna de la región o país en que se encuentra¹¹²:

¹¹¹ Su denominación se distingue normalmente, aunque a veces se usan los términos de forma indistinta, a nuestro parecer incorrectamente. En el ámbito del alemán *DaF* es el acrónimo de *Deutsch als Fremdsprache* y *DaZ* el de *Deutsch als Zweitsprache*; en el del inglés *English as a foreign language* y *English as a second language*; en el del español *ELE* para Español como lengua extranjera y *EL2* para el Español como segunda lengua. Resulta obvio que puede haber diferencias en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera en uno u otro caso, ya que en el estado de inmersión lingüística los recursos a disposición en la vida real son inmensamente mayores que en el caso de un contexto exclusivamente académico en nuestro país de origen.

¹¹² Mientras que para algunos autores resulta fundamental que no se entienda el término “segunda lengua” como una referencia cronológica, designando la lengua extranjera cuyo aprendizaje emprendemos en segundo lugar. (Kniffka y Siebert-Ort, 2009: 15). En cambio Roche (2013: 101) propone utilizar indistintamente el término deseado y aclarar seguidamente a qué tipo de aprendizaje se hace referencia (si es la segunda o tercera lengua extranjera que se estudia de forma paralela, etc.).

“Von Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdsprachenerwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht” (Henrici y Vollmer en Kniffka y Siebert-Ort, 2009: 15).

Ambos términos implican en cualquier caso la instrucción como elemento indiscutible del contexto de aprendizaje, es decir, que implican por tanto programas y materiales didácticos, así como la figura del docente.

3.1. Competencia comunicativa: evolución histórica del concepto

El concepto de competencia lingüística de Chomsky surge de la oposición que establece entre *competencia* y *uso*¹¹³ (que a su vez estaba basada en la de *lengua* y *habla*¹¹⁴ que planteara Ferdinand de Saussure). Desde el concepto de competencia lingüística chomskiana al de competencia comunicativa de Hymes, hay una evolución del concepto de lengua, puesto que pasa de considerarse un paradigma generativo que se limita a su gramaticalidad y cuya organización se entiende como un número concreto de normas que tienen por finalidad unir significado y forma, a ser concebida como producto de una serie de conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que deben ponerse en marcha en el fenómeno de la comunicación¹¹⁵.

En este sentido, González Ruíz y Martínez Pasamar (1998: 394) presentan el modelo de *saber hablar* del lingüista Eugenio Coseriu. Este modelo vendría a reflejar las mismas características que presenta el concepto de competencia comunicativa de Hymes, pues implica en ello todas las subcompetencias que debe dominar un hablante para “saber hablar”. Para Coseriu cualquier hablante puede llegar a diferenciar los tres niveles que constituyen el lenguaje: universal, histórico e individual; es decir, se entiende el lenguaje como actividad humana

¹¹³ *Competence* y *performance*.

¹¹⁴ *Langue* y *parole*.

¹¹⁵ Véase González Ruíz y Martínez Pasamar (1998: 393); Durán Martínez y Sánchez-Reyes Peñararía (2005: 174 - 176)

universal que es realizada de forma individual y con técnicas que están determinadas históricamente, estas son las lenguas. A cada uno de estos niveles le corresponde un saber, una norma y un contenido específicos, de manera que permite saber si la producción (el texto, ya sea oral o escrito) es adecuado al nivel. Este concepto de lenguaje refleja características que corresponden con el de competencia comunicativa existente a partir de los años 60 del siglo XX¹¹⁶.

Niveles	Saberes	Juicios	Contenido
universal	elocucional	congruencia	designación
histórico	idiomático	corrección	significado
individual	expresivo	adecuación	sentido

González Ruíz y Martínez Pasamar (1998: 397)

En esta tabla presentada basada en las teorías de Coseriu, podemos observar la correspondencia y clasificación de características que presenta cada nivel del lenguaje. El hablante que “sepa hablar” habrá de dominar los tres niveles y sus respectivos saberes y normas, lo que quedará reflejado en los distintos tipos de contenido¹¹⁷. Podemos afirmar, que el hablante que posea el dominio de los tres niveles así expuestos, cumplirá con las características que se le suponen a un hablante competente comunicativamente para resolver situaciones con hablantes nativos.

¹¹⁶ Véase González Ruíz y Martínez Pasamar (1998: 394)

¹¹⁷ El *saber elocucional* correspondería al concepto de gramática universal de Chomsky, algo que poseen todos los seres humanos y les permite comunicarse. Para expresarse correctamente en este nivel, se hace necesaria la norma de la congruencia, que implica un discurso claro, coherente, no reiterativo, no contradictorio, etc.; y a su vez debe corresponder a un contenido relacionado con el pensamiento humano en general y con el conocimiento del mundo.

El *saber idiomático* hace referencia a la corrección o no del discurso según las normas que dicta la tradición histórica y, en relación al contenido, a si ese signo existe con la misma forma en otra lengua, con otra diferente o no existe en absoluto.

El *saber expresivo* se rige por la norma de la adecuación (según el tema puede ser adecuado o inadecuado, según los destinatarios será apropiado o inapropiado y, por último, según el contexto será oportuno o inoportuno) y el contenido refleja el sentido, es decir, todo lo que se expresa además de lo ya expresado con la designación y el significado. (González Ruíz y Martínez Pasamar, 1998: 395-397).

Para Hymes, la competencia comunicativa está compuesta de cuatro factores: *Systematic potencial, Appropriacy, Occurrence y Feasibility*.

Canale y Swain distinguen también cuatro tipos de competencias en 1980, la competencia gramatical (corresponde a la capacidad de usar las unidades y las reglas del sistema), la discursiva (implica la capacidad de usar diferentes tipos de discurso y organizarlos según el contexto y los interlocutores), la sociolingüística (supone la capacidad de adecuar los enunciados al contexto teniendo en cuenta los usos que se aceptan en la comunidad lingüística) y la estratégica (capacidad que permite al hablante corregir y matizar durante el acto de habla)¹¹⁸.

Para los teóricos del Marco la competencia comunicativa tiene tres componentes fundamentales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático¹¹⁹. Cada uno de estos componentes implica a su vez conocimientos, destrezas y habilidades concretas. La competencia lingüística se sustenta en el conocimiento y las destrezas relacionadas con la lengua como sistema (léxico, fonología, sintaxis, etc.), y no se valora únicamente según la amplitud y concreción de los mismos, sino también en cómo los organiza el individuo en su mente y los pone en marcha según las necesidades. La competencia sociolingüística se define mediante el uso de la lengua en los diferentes contextos sociales, teniendo en cuenta las convenciones sociales como las normas de cortesía. Y por competencia pragmática se entiende el uso funcional de los diferentes recursos lingüísticos “sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. [...] el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (Consejo de Europa, 2002: 14).

Sin embargo, para enfrentarse a cualquier tipo de tarea, ya sea lingüística o no, el individuo necesita de sus competencias generales, que se componen de

¹¹⁸ Durán Martínez y Sánchez-Reyes Peñamaría (2005: 176) presentan una quinta competencia, la sociocultural (conocimiento del contexto social y cultural de la comunidad en que se habla la lengua extranjera que se aprende), que se incluye en el documento de Diseño Curricular Base para la etapa de Educación Primaria.

¹¹⁹ Estos tres componentes corresponderían a los niveles de lenguaje de Coseriu de la siguiente manera: el nivel universal con el componente pragmático, el nivel histórico con el componente sociolingüístico y el nivel individual con el componente lingüístico.

conocimientos (*saber* o conocimientos declarativos), destrezas y habilidades (*saber hacer* o conocimientos procedimentales), competencia existencial (*saber ser*, que además de las características personales, implica la autoimagen y nuestra visión de los demás) y capacidad de aprender (*saber aprender* o estrategias metacognitivas, que permiten al individuo reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y cómo hacerlo más eficiente)¹²⁰.

3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: objetivos de enseñanza-aprendizaje actuales

La publicación del Marco supuso una revolución en el ámbito de la pedagogía de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras en Europa. Su carácter unificador de criterios para los procesos implicados es una de las cuestiones valoradas más positivamente, así como la transparencia en la que se fundamenta cada capítulo del documento. Se trata de un texto en principio con un perfil de usuario muy amplio, pues abarca tanto a docentes, como a instituciones, editoriales, aprendientes, etc.

Resulta fundamental profundizar en el Marco y no permanecer solo en la superficie que proporcionan los seis niveles de referencia¹²¹, para poder entender la amplitud de recursos que proporciona y que surgen de él en ambos ámbitos a todos sus usuarios profesionales o no profesionales del ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

¹²⁰ Véase Consejo de Europa (2002: 9 - 13)

¹²¹ Más de una década después de la publicación del Marco, aún pueden encontrarse programas que, utilizando la nomenclatura de sus niveles de referencia, no demuestran, sin embargo, haber ido más allá de los mismos, pues la adquisición de los niveles se ha planificado equidistante en el tiempo y, en algunas ocasiones, en un periodo ridículo.

3.2.1. Concepto y definición de principios

El MCERL supone una fase reciente en el proyecto iniciado por el Consejo de Europa ya en 1971: un proyecto de política lingüística que persigue la unificación de directrices dentro del espacio europeo en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y que viene marcando desde el año 2001 este ámbito de la educación y lo seguirá haciendo en los próximos años. Resultado del trabajo de numerosos investigadores en lingüística aplicada de dentro y fuera de Europa, supone un instrumento fundamental de consulta no solo para especialistas (investigadores, autoridades educativas, docentes, editoriales, centros de certificación, etc.), sino también para usuarios aprendices¹²².

Desde el Consejo de Europa, buscando mejorar la calidad de la comunicación entre hablantes de distintas lenguas y nativos de distintas culturas, y con ello también la movilidad, y por tanto, la colaboración, se quiere fomentar la ciudadanía democrática. Para ello es necesario que los aprendices, ya sean jóvenes o adultos, desarrollen “las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas” (Consejo de Europa, 2002: XII).

El MCERL ha sido elaborado principalmente con dos finalidades. Por un lado, provocar la reflexión en todos los posibles usuarios, partiendo de una serie de cuestiones necesarias que nos llevan a la reflexión a todos los posibles usuarios del Marco y nos conducen a buscar respuestas que pueden repercutir positivamente en el proceso de aprendizaje:

“¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o nos escribimos? ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera? ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender

¹²² Ello permite la transparencia total para los alumnos de los objetivos a alcanzar, como se secuencian, qué destrezas trabajar, qué tipo de actividades llevar a cabo, etc. Todo ello con el objetivo, no sólo de conseguir un certificado concreto de nivel válido en todo el ámbito europeo, sino también de poder autoevaluarse y situarse en un nivel del competencia lingüística desde el que partir y sobre el que seguir ampliando conocimientos si se quiere y necesita.

cuando intentamos utilizar una lengua nueva? ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua? ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua? ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?"¹²³

El punto de partida implica directamente nuestra participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, a todas las partes implicadas, poniendo a nuestra disposición una guía para la reflexión sobre nuestros objetivos de comunicación, nuestras capacidades y estrategias de aprendizaje y la posibilidad de visualizar mediante este trabajo reflexivo, nuestras fortalezas y debilidades, lo que nos permitirá trabajar en las mismas para hacer de nuestra enseñanza y aprendizaje procesos más eficientes.

La segunda finalidad de este documento es favorecer la comunicación entre los profesionales y, de este modo, se posibilite a los alumnos conocer de forma clara y transparente qué objetivos deben lograr y cómo alcanzarlos. De esta manera se fomentan las relaciones coherentes entre los distintos sectores educativos.

Podemos afirmar que el Marco pretende ser una base común que garantice transparencia y coherencia para todos los usuarios implicados; se trata de un documento descriptivo (de actividades, capacidades, niveles, etc.); puede ser la fuente para tomar decisiones metodológicas y un punto de partida para desarrollar nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje; y, por último, puede ser un instrumento de reflexión¹²⁴. Y en ningún caso es un documento curricular, con objetivos, contenidos, metodología y evaluación; ni un conjunto de normas ni una guía metodológica, pues no postula por ningún enfoque o método concreto¹²⁵, lo fundamental del enfoque o método es que sea orientado a

¹²³ Consejo de Europa (2002: XI)

¹²⁴ Un instrumento de reflexión para profesores y alumnos (así como para el resto de usuarios profesionales), a ambos usuarios les permite observar cuestiones positivas y negativas como docente y discente, teniendo en cuenta la práctica profesional, llevada a cabo o experimentada hasta ese momento, facilitando un *feedback* personal sobre el que trabajar las posibles mejoras.

¹²⁵ Aunque desde el punto de vista de este trabajo, hay claros indicios de que el enfoque comunicativo y, por tanto, el enfoque basado en tareas, es idóneo para conseguir los objetivos del

la acción; tampoco se trata de un tratado teórico; ni de una herramienta para ser aplicada de forma directa, pues no facilita pautas para preparar clases, exámenes, etc. (Llorián, 2007: 17-18).

Es por todo ello que resulta imprescindible que la base del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas se fundamente en el perfil del aprendiz, que este sea considerado el epicentro alrededor de cuyas características, objetivos, necesidades y recursos¹²⁶ se planifique la docencia, pues de este modo, se logra que los contenidos adquieran sentido para el aprendiz y, en consecuencia, hará de la experiencia de aprendizaje algo enriquecedor dando lugar a una mejor autoestima que motiva al aprendiz a seguir conociendo sus capacidades y estrategias metacognitivas y avanzar de forma eficiente en su camino de aprendizaje.

Si bien el Marco facilita la descripción de niveles, que permite tanto al docente como al aprendiz situarse en el dominio de la competencia comunicativa que tiene el alumno y al que debe llegar; y por otro lado, es un instrumento de reflexión, no solo como base metodológica para el profesor, sino como referente para el aprendiz; otra cuestión característica de este documento es su perspectiva plurilingüe. La concepción plurilingüe del aprendizaje de idiomas supone que el individuo tiene conectados en su mente todos los conocimientos referentes a las lenguas¹²⁷ que aprende y no en compartimentos estancos, por lo que el léxico, las estructuras e incluso elementos paralingüísticos, que componen la competencia

MCERL. (Tanto en los apartados 2.3. y 6.4. del Marco, se aclara que no se postula por un enfoque o método de enseñanza concreto, aunque sí que el elegido debe estar basado “en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos” Consejo de Europa, 2002: 141).

¹²⁶ Desde las características humanas, como sexo y edad, o sociales, origen social, nivel educativo, etc., hasta lo que les motiva a aprender, qué tienen que aprender para lograr sus objetivos, de qué medios disponen (recursos bibliográficos, de espacio, características del docente), y de cuánto tiempo.

¹²⁷ *Interlengua tal y como hemos presentado en el capítulo 2 de este trabajo con las teorías lingüísticas de base cognitivista, etc.*

comunicativa general, se puede utilizar en situaciones diversas, usando distintas lenguas.¹²⁸

3.2.2. La acción como motor del aprendizaje

La acción proporciona la experiencia, y a través de la experiencia el individuo construye su visión del mundo y su conocimiento. La acción se comprende entonces como la comunicación, que es la lengua puesta en acción entre dos o más personas, o de una persona consigo misma. Para llevar a cabo la comunicación mediante la acción, se requiere de un contexto adecuado, el cual es facilitado por la tarea.

En los estudios de Llorián (2007: 75) encontramos la distinción de dos tipos de acción: por un lado, la acción mecánica, por el otro, la acción que requiere de un plan de ejecución. Este segundo tipo es al que se hace referencia en el Marco: una acción que por su complejidad y lo que supone enfrentarse a ella adquiere el rango de tarea (como sería analizar el contexto, poner en marcha los recursos necesarios, tomar decisiones, etc.). Lo crucial en este aspecto es que la realización de una tarea repercute en el aprendizaje.

El concepto de aprendizaje centrado en la acción en la enseñanza de idiomas, según Martínez Salido (2007: 2), puede definirse como el “aprender para comunicar y comunicar para hacer algo con o sin la lengua, para conseguir un resultado visible y tangible”. Teniendo en cuenta que cuando en el MCERL se hace referencia a la acción, se entiende por esta, más concretamente, la acción

¹²⁸ De esta concepción plurilingüe surge una de las herramientas de trabajo, fomento y certificación del aprendizaje de lenguas: el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL). Un documento que se compone de tres partes: pasaporte, biografía y dossier, en el que tienen cabida todas las lenguas que un usuario conoce, tenga el nivel que tenga de cada lengua. En el *pasaporte* de lenguas se reflejan las lenguas que el usuario habla y el nivel de competencia en cada destreza, la *biografía* contiene información sobre experiencias lingüístico-culturales, y el *dossier* es una compilación de documentos que muestran sus logros. Un documento vivo, que se va modificando a medida que se avanza en cada una de las lenguas y que hace consciente al usuario de su competencia comunicativa intercultural.

social; es decir, que tanto el aprendizaje como el uso de la lengua están enmarcados y se realizan en un contexto social (algo inherente a la comunicación).

La característica social de la lengua y su uso dan un nuevo papel a los aprendientes de una lengua extranjera. Desde la óptica del Marco, tanto estos como los hablantes nativos del idioma tienen la misma categoría de *agentes sociales*, lo que tiene una repercusión directa en el papel del alumno en el proceso de aprendizaje: todos los usuarios de una lengua son agentes sociales, aprendices o no, que como miembros de una sociedad, deben acometer determinadas tareas (relacionadas o no con la lengua) en contextos y circunstancias diversas, y para ello han de tener una serie de competencias que deben saber utilizar según la situación (Consejo de Europa, 2002: 9). Así pues, el aprendiz no es solo un agente activo en la sociedad, sino también en su proceso de aprendizaje: es actor y protagonista del mismo, lo que conlleva gran responsabilidad por su parte. Hay que tener en cuenta que la intención comunicativa no basta para resolver determinadas actividades, sea en la vida real o en el aula; de hecho, es necesario poner en marcha determinadas estrategias según la situación y la toma de decisiones no debe ser aleatoria, sino que debe responder a determinadas necesidades, todo ello implica a su vez un riesgo por parte del alumno y este ha de ser consciente de ello.

El papel que considera el Marco para el aprendiz de lenguas, como agente social y actor y protagonista de su proceso de aprendizaje, tiene una clara base teórica constructivista, y, por tanto, en común con la concepción del aprendiz que planteamos en este trabajo, ya que se trata de un papel activo en su propio aprendizaje, así como en la vida en sociedad. Por lo tanto, no solo es responsable de sus avances en el conocimiento, sino que debe considerarse parte de un grupo concreto y realizador de una serie de tareas en sociedad y en la vida real. Como consecuencia, una de sus funciones del aprendizaje consiste en desarrollar aptitudes comunicativas al servicio de las acciones, e “incitarle [al alumno] a analizar situaciones en las que se va a desenvolver y en las que va a necesitar adecuar sus conocimientos. (...) aprender a través de la acción obliga al usuario

a tomar decisiones en relación con un problema usando la lengua de forma correcta y pertinentemente” (Martínez Salido, 2007: 3).

La descripción que hace el MCERL del uso y aprendizaje de la lengua comprende una definición englobadora de los elementos que configuran estos procesos¹²⁹:

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”.¹³⁰ (Consejo de Europa, 2002: 9)

¹²⁹ En esta descripción se encuentran los términos clave (marcados en negrita en el texto original y aclaradas acto seguido en las páginas 9 y 10 del MCERL) para comprender la filosofía del Marco, uno de cuyos ejes principales es situar en el mismo nivel de relevancia para el aprendizaje las competencias generales y las específicas comunicativas lingüísticas, ya que las primeras son fundamentales para poner en práctica las segundas, y que incluyen, además, los recursos cognitivos, emocionales y volitivos del individuo, necesarios para la interacción social. Todo ello a disposición del proceso de aprendizaje.

¹³⁰ Palabras clave definida por Figueras (2008: 80). Competencias generales: *savoir* (conocimiento declarativo), *savoir faire* (estrategias, habilidades), *savoir être* (personalidad, actitud), *savoir apprendre* (aprender a aprender). Competencias comunicativas: lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas. Contexto: situaciones externas e internas al individuo en que se produce la comunicación. Condiciones y restricciones: (ruido, número de participantes en la interacción...). Actividades comunicativas de la lengua: comprensión y expresión escrita y oral, interacción escrita y oral, y mediación. Procesos implicados en la producción y recepción de textos: neurológicos y fisiológicos. Textos: orales y escritos. Ámbitos en los que se produce la comunicación: personal, público, educativo y profesional. Estrategias: planificación, ejecución y control/evaluación/reparación de la actuación. Tareas que los individuos deben realizar para conseguir su objetivo: pedagógicas o de la vida real.

3.2.3. Característica bidimensional del MCERL

El enfoque centrado en la acción¹³¹ se pone de manifiesto a lo largo de todo el documento del Marco, y este se concibe en dos dimensiones que, al relacionarse, ofrecen la visión completa del concepto de lengua, uso y aprendizaje que hay en él. La dimensión vertical describe los niveles de referencia y la horizontal detalla las habilidades del usuario en su progresión.

Ambas dimensiones son, desde el punto de vista de este trabajo, indisolubles y han de entenderse como necesarias de igual manera y confluyentes entre sí y en el proceso de aprendizaje de la lengua. Se han de tener en cuenta, por tanto, las dos dimensiones: los descriptores de nivel para situar a los alumnos en el dominio de la competencia comunicativa que poseen y al que quieren llegar; la dimensión horizontal, como referencia de las actividades, estrategias y competencias que deberán trabajar para conseguir los objetivos planteados.

3.2.3.1. Dimensión horizontal: descripción de capacidades

El Marco proporciona una serie de parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario para utilizarla con la descripción detallada de todos los elementos de cada una de las categorías¹³² que lo componen. Todas ellas están relacionadas entre sí, lo que no quiere decir que no puedan diferenciarse en cuanto a los objetivos del usuario aprendiz, centrándose tanto para la planificación de actividades, como de programas, etc., en una categoría en concreto.

¹³¹ Realizar una acción es, como se ha aclarado anteriormente, llevar a cabo una tarea. En la tarea, contexto de aprendizaje, el aprendiz activa sus conocimientos previos, pone en funcionamiento destrezas para resolverlo, aplica las estrategias pertinentes de forma consciente, y en todo este proceso, refuerza, fija y amplía sus conocimientos, es decir, aprende.

¹³² Estas categorías son todos los términos marcados en negrita en la cita de la página anterior, en este capítulo: competencia, contexto, condiciones, texto, tarea, actividades, procesos, etc.

Las categorías de *actividades comunicativas de lengua, estrategias y competencias* sirven como base al Marco para establecer el sistema de descriptores ilustrativos, y pueden utilizarse para planificar tareas con sentido.

En cuanto a esta clasificación, García Santa-Cecilia (2002: 17) señala algunas novedades llamativas en el ámbito de la enseñanza de idiomas, como la ampliación de las actividades comunicativas y estrategias, añadiendo a las tradicionales comprensión y producción oral y escrita, la comprensión audiovisual, la interacción oral y escrita y la mediación. Estas mismas categorías se toman para la descripción de las estrategias, que resultan de la aplicación de los procesos metacognitivos (planificación, ejecución, etc.).

Puede observarse de nuevo la base teórica constructivista del Marco en relación a la importancia que se da a las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua. Considerado uno de sus pilares de la eficiencia en el aprendizaje, ya que se postula que, para el aprendiz, ser consciente de cómo funciona su mente a la hora de aprender, qué estrategias le son útiles y suponen un avance de conocimiento, así como descartar las que no le son efectivas en determinadas ocasiones, no solo repercute en una mejora del aprendizaje, sino en su autonomía como aprendiz y, por tanto, en el control que posee sobre el mismo.

Otra cuestión novedosa (en su momento) tiene relación con las competencias, pues en la enseñanza de idiomas se habla de la competencia comunicativa, pero hasta la aparición del Marco, no se habían incluido las *competencias generales*, que aunque no están relacionadas directamente con la lengua, se recurre a ellas para acciones de todo tipo. Son cuatro: el conocimiento declarativo o *saber*, las destrezas y habilidades o *saber hacer*, la competencia existencial o *saber ser* y la capacidad de aprender o *saber aprender*¹³³. Forman parte

¹³³ Mientras que la teoría del conocimiento conductista se centra en el conocimiento declarativo, el constructivismo amplía significativamente los elementos que participan en el proceso de aprendizaje incluyendo las habilidades y destrezas y el papel fundamental de la metacognición. El énfasis en la competencia existencial hay que agradecerlo a los enfoques humanísticos en educación (ver capítulo 1 del trabajo). Se señalan además otros dos tipos de conocimientos, saber ser o competencia existencial y saber aprender. Consejo de Europa (2002: 99-102). Tener en cuenta

de los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz, no solo en relación al aprendizaje de otras lenguas extranjeras, sino al aprendizaje en general y a la conciencia que suponen de uno mismo. Poder y ser consciente de que se puede recurrir a ellas para resolver determinadas situaciones, fomenta el desarrollo del conocimiento y la autonomía en el aprendizaje y en la vida. Incluir estas competencias amplía las posibilidades a la hora de establecer los objetivos del currículo, planificando una graduación de los contenidos centrados en competencias y ofreciendo una evaluación aplicable a todos los aspectos tratados, de manera que, junto con la metodología elegida, supone un mayor alcance que cuando no se tienen en cuenta.

La competencia comunicativa supone en sí misma el dominio de otras competencias que la componen: las lingüísticas, la sociolingüística y las pragmáticas. Las primeras corresponden a los conocimientos y destrezas de la lengua como sistema (en el campo de la fonología, del léxico, de la sintaxis, etc.), pero “se relacionan no solo con el alcance y calidad de conocimientos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y con su accesibilidad” (García Santa-Cecilia, 2002: 19), es decir, los procesos de activación, de recuperación y de disponibilidad¹³⁴. La competencia sociolingüística hace referencia a la conciencia de las condiciones sociales y culturales de la lengua objeto de estudio, es decir, a los conocimientos y destrezas referidas a la dimensión social del uso de la lengua (adecuación al contexto, registros, convenciones, variedades regionales, etc...). Las competencias pragmáticas son dos: la *discursiva*, capacidad del usuario o aprendiz para producir fragmentos coherentes de lengua en secuencias ordenadas de oraciones, y la *funcional*, que “supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (Consejo de Europa, 2002: 122).

estos otros dos tipos de conocimiento es esencial para este trabajo, ya que la toma de conciencia del aprendiz sobre estos, fomentará tanto su motivación por el aprendizaje, como su progresiva autonomía en el proceso, haciéndolo responsable del mismo.

¹³⁴ Referencia clara a la Teoría del Procesamiento de la Información, tratada en el conjunto de las teorías cognitivas en el capítulo 1 de este trabajo (apartado 1.1.1.).

Las posibilidades de aplicación de los descriptores en la práctica docente son muchas, ya que se pueden utilizar como base para la organización de objetivos y contenidos de la programación, para concretar el contenido de exámenes y los criterios de evaluación. Para el usuario aprendiz son de gran ayuda para autoevaluarse, lo que le confiere autonomía y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Es por ello que, como se ha mencionado anteriormente, la dimensión horizontal del Marco, supone uno de los pilares en los que se basa la propuesta didáctica de este trabajo, porque facilita las descripciones detalladas que a la vez que permiten una gran flexibilidad para la planificación, proporcionan una base coherente sobre la que el aprendiz puede gestionar también su aprendizaje.

3.2.3.2. Dimensión vertical: niveles de adquisición

Esta dimensión del Marco está constituida por los niveles de dominio lingüísticos. La escala ofrecida comprende tres niveles englobadores que podrían entenderse como la denominación clásica: básico, intermedio y avanzado y cada uno se subdivide en dos. El primero es el del *usuario básico* y comprende el nivel *acceso* (A1) y *plataforma* (A2), el segundo es el del *usuario independiente*, con los subniveles *umbral* (B1) y *avanzado* (B2), y el tercero, del *usuario competente*, está compuesto por el nivel de *dominio operativo eficaz* (C1) y de *maestría* (C2)¹³⁵.

En el capítulo tres¹³⁶ del MCERL, además de la descripción de los niveles, se encuentran aclaraciones sobre cómo interpretarlos. Por un lado, hay que tener en cuenta que cada nivel requiere de un tiempo determinado, es decir, que no se tardará el mismo tiempo en adquirir un nivel A1 que el siguiente, sino que este

¹³⁵ Términos de la traducción/adaptación del texto original en inglés, donde las denominaciones son las siguientes: *Breakthrough* (A1), *Waystage* (A2), *Threshold* (B1), *Vantage* (B2), *Effective Operational Proficiency* (C1) y *Mastery* (C2).

¹³⁶ El Capítulo 3: Niveles comunes de referencia (pp. 23-45), destinado a la descripción de los niveles de dominio, contiene tres cuadros (1, 2 y 3) fundamentales a la hora de tener clara la escala, con una visión global, un cuadro de autoevaluación de actividades comunicativas y con aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.

segundo necesitará de más tiempo y esfuerzo que el anterior¹³⁷. De hecho, el gráfico con que se representa con más frecuencia la escala es la de una pirámide invertida, en cuya punta (abajo) se encuentra el nivel A1 y en la base (arriba) el nivel C2. Esta imagen, representa no solo como se irá teniendo que ampliar progresivamente el tiempo que se dedique al aprendizaje según el nivel, sino también como se extiende cada vez más el campo de estudio y, por tanto, el esfuerzo que implica. Esta escala es un instrumento útil para el usuario aprendiz, puesto que es transparente y realista a la vez.

Ser consciente de lo que implica en tiempo y esfuerzo la consecución de cada nivel es una obligación para todos los profesionales del ámbito de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, al igual que para el aprendiz. De ello depende que la planificación que se hace del proceso de aprendizaje sea realista y, por tanto, con más posibilidades de éxito. Las dos dimensiones del Marco, al igual que la Enseñanza comunicativa y el constructivismo plantean precisamente la cuestión de calidad de aprendizaje, frente a la cantidad de conocimientos. Por tanto, el alumno ha de tener los conocimientos declarativos necesarios para llevar a cabo los procedimentales, pues si la enseñanza se limita a los primeros exclusivamente, sin llevarlos a la práctica a través de la acción, no llegará a producirse el aprendizaje significativo, necesario para la construcción de significados que tiene que llevar a cabo el aprendiz activo.

Los seis niveles son flexibles y adaptables a las necesidades de los alumnos, pues dependiendo de los objetivos, pueden ramificarse aún más dando lugar, por ejemplo, a dos niveles B1 (B1.1. y B1.2.) para adaptarse a cuestiones de tiempo, contenido, de trabajo intenso de determinadas destrezas por cuestiones profesionales, etc. También hay que tener en cuenta que el nivel C2 no corresponde al nivel de un hablante nativo, sino de un estudiante excelente, cuyo

¹³⁷ En la página oficial de exámenes del Instituto Goethe puede encontrarse una referencia que coincide explícitamente con lo expuesto, ya que para cada nivel superior, se requiere prácticamente el doble que para el anterior, y siempre contando con los conocimientos y niveles previos y el tiempo que se le ha dedicado.

uso de la lengua se caracteriza por la corrección, la fluidez, la cohesión y la adecuación en cada una de las situaciones.

El carácter bidimensional del Marco pone de relieve la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua, puesto que no se trata de ascender en una escala vertical o de aumentar el nivel de competencia de una categoría de uso de la lengua, sino de ampliar las competencias hacia otras categorías¹³⁸. Refleja, asimismo, la complejidad de la competencia comunicativa y el hecho de que unas competencias puedan *compensar* déficits de otras. El Marco proporciona claves para mejorar el proceso de aprendizaje en este sentido.

3.2.4. La tarea: contexto idóneo de aprendizaje

En el marco del nuevo paradigma de aprendizaje que proporcionan las teorías constructivistas, las distintas teorías lingüísticas, los enfoques comunicativos de aprendizaje de las lenguas y el MCERL, la tarea adquiere un papel fundamental y de relevancia absoluta, dadas las consecuencias positivas en la competencia lingüística, y por tanto, en la competencia comunicativa del aprendiente. Como ya hemos mencionado, la realización de una tarea activa competencias específicas de forma estratégica “con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito¹³⁹ concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (Consejo de Europa, 2002: 155). El concepto de tarea puede entenderse como un proceso complejo que requiere la interacción entre diferentes competencias del alumno y otros factores relacionados.

¹³⁸ Esto sucede cuando un docente, por ejemplo, para llegar a los mínimos establecidos de un nivel, se centra en los contenidos de gramática, dejando de lado el resto de categorías lingüísticas como el léxico y la pronunciación y la práctica de las cuatro destrezas, centrándose en ejercicios de forma. De este modo se puede avanzar mucho en cuestiones gramaticales, pero si no se ponen en práctica progresivamente, no llega a ser aprendizaje significativo y se olvida.

¹³⁹ El Marco clasifica cuatro tipos de ámbito (esferas de acción o áreas de interés). Estos son: el *personal*, centrado en la familia y amigos y las prácticas individuales de aficiones y demás; el *público*, la persona actúa como miembro de la sociedad; el *profesional*, donde se desarrolla el trabajo; y el *educativo*, donde la persona participa en un proceso de aprendizaje organizado.

Para poder llevar a cabo una tarea comunicativa, el alumno no solo debe activar las competencias lingüísticas comunicativas, sino que también debe accionar una serie de competencias generales adecuadas¹⁴⁰. Teniendo en cuenta que cada alumno tiene una manera distinta de enfrentarse a una tarea, al igual que la forma de aprender y la progresión de cada uno es también diferente, pues influyen tanto la personalidad como las actitudes individuales del alumno; se hace necesaria una activación previa de las competencias del alumno, de manera que en la fase inicial de la tarea se trabajen los conocimientos y experiencias ya existentes en el alumno¹⁴¹. De este modo, este esfuerzo realizado previamente a la tarea en sí, de activación de esquemas¹⁴² y de fomento de la planificación o el ensayo, facilitará que el alumno se centre en las cuestiones fundamentales a trabajar tanto de forma como de contenido, asegurando en cierta manera el éxito.

La ejecución de la tarea proporciona pues un contexto idóneo de aprendizaje, porque al poner en marcha y en interacción las competencias generales y comunicativas, y las estrategias correspondientes, exige al alumno infinidad de acciones que repercuten directa y proporcionalmente en el proceso:

“El alumno o usuario adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje”. (Consejo de Europa, 2002: 157).

Las estrategias que utiliza el alumno para seleccionar, activar y coordinar los elementos necesarios, para planificar, hacer el seguimiento y corregir, si es necesario, el proceso, lo conducen al objetivo deseado. Hacer consciente al alumno de estas cuestiones metacognitivas, fomenta la mejora de su aprendizaje y lo hace más autónomo y responsable en relación al mismo.

¹⁴⁰ Por ejemplo: el conocimiento sociocultural, las destrezas interculturales, las de aprendizaje, etc.

¹⁴¹ La denominada fase de la *pre-tarea* en el Enfoque basado en Tareas (en el capítulo 2).

¹⁴² *Esquema*, concepto fundamental en la Teoría de Piaget (en el capítulo 1), es la unidad mínima de la estructura cognitiva.

Al igual que en el Enfoque basado en tareas, se distinguen también en el Marco dos tipos de tareas: las denominadas tareas de la *vida real, finales o de ensayo* y las que tienen un objetivo primordialmente pedagógico. Todas ellas, tengan en mayor o menor medida actividades de lengua, tienen en común el papel fundamental de la comunicación para poder ser realizadas. Ambos tipos de tarea exigen a los aprendices la comprensión, negociación y expresión de significados para la consecución del objetivo¹⁴³.

Las tareas de la vida real tratan de reflejar lo más fielmente posible las acciones que tendrán que llevar a cabo los estudiantes fuera del aula¹⁴⁴ y han de planificarse según las necesidades específicas de los alumnos en el ámbito que corresponda.

Las actividades de lengua y la comunicación deben estar igualmente presentes en las *tareas con fin pedagógico*, pues estas se basan en la naturaleza social e interactiva del aula. Propician situaciones ficticias para llevar a cabo tareas centradas en el significado y, aunque también están relacionadas de forma indirecta con el mundo real y las necesidades e intereses de los aprendices, su objetivo es desarrollar la competencia comunicativa¹⁴⁵. Para ello, las tareas deben procurar una comunicación significativa, plantear un reto que a la vez sea factible y tener un resultado identificable, además, pueden contener *subtareas metacomunicativas*, fomentando la interacción entre los alumnos, que se

¹⁴³ En las tareas comunicativas, el alumno centra su interés en el significado. Las tareas con fin pedagógico concreto proporcionan más focos de interés, no sólo el significado, sino también el modo en que se expresa, se comprende y se negocia el significado. Por ello es fundamental conseguir el equilibrio en las tareas entre significado y forma, fluidez y corrección, tanto para facilitar el aprendizaje al alumno, como para poder evaluar el progreso del mismo.

¹⁴⁴ Como comprar un billete de tren, preguntar por una dirección, hacer una presentación, etc.

¹⁴⁵ En el Marco se observa que esto ha de realizarse según la metodología que se asuma, teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje tanto generales como los específicos de la adquisición de lenguas. Y añade que este tipo de tareas se consideran opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales. (Consejo de Europa, 2002: 155). Por tanto, de nuevo, aunque no tome ningún enfoque como referencia clave, da las pautas de lo que resulta necesario para que el aprendizaje de la lengua se produzca: aprendizaje basado en la comunicación y en los procesos cognitivos, y no en la reproducción y repetición de fórmulas memorizadas.

comunican en la lengua meta sobre los recursos lingüísticos y no lingüísticos que han de poner en juego para resolver la tarea.

3.2.5. Evaluación¹⁴⁶ y autoevaluación

Si bien la evaluación que lleva a cabo el docente, de cada una de las tareas que propone, del proceso completo y de la progresión del discente en su aprendizaje, sigue teniendo un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la evaluación que el alumno hace de su propio trabajo supone para el discente un recurso imprescindible para la autonomía y la gestión de sus estrategias y capacidades.

Desde el Marco se entiende por evaluación la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario¹⁴⁷. El documento proporciona a través de su dimensión horizontal, la especificación del contenido a evaluar, y mediante su dimensión vertical, las escalas de nivel, un recurso extraordinario para la preparación de exámenes y pruebas, para fijar criterios de evaluación y para fomentar en los aprendientes la autoevaluación, que favorece la reflexión y, por tanto, potencia su autonomía.

Los descriptores de actividades comunicativas, en la dimensión horizontal, resultan ideales tanto para la evaluación que lleva a cabo el profesor, como para la autoevaluación por parte del alumno, en lo que se refiere a tareas relacionadas con la vida real. Ambos tipos de evaluación se ponen en práctica normalmente, con lo que la representación de la competencia comunicativa del aprendiz es muy detallada y permite que el proceso de aprendizaje se centre en la acción. Por otro lado, la transparencia de los objetivos que se plantean y el

¹⁴⁶ El Marco dedica un capítulo completo (el número 9) a la Evaluación, donde, además del concepto de evaluación y de las diversas funciones que puede cumplir ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra una clasificación por pares contrapuestos de diversa tipología.

¹⁴⁷ Aunque el documento también especifica que el concepto de evaluar va más allá que de medir o valorar la competencia lingüística.

modo en que serán evaluados, facilita al aprendiente la información necesaria para que pueda orientarse de forma autónoma y trabajar en consecuencia.¹⁴⁸

La autoevaluación, definida en el Marco como “valoraciones de una persona respecto al dominio lingüístico propio” (Consejo de Europa, 2002: 192), se considera una herramienta para el fomento de la motivación y la toma de conciencia para los alumnos, de manera que a través de ella pueden ser capaces de reconocer sus habilidades, perfilar sus insuficiencias e intentar reorganizar su aprendizaje para hacerlo más productivo, desde un enfoque metacognitivo. Se puede utilizar para comparar lo que uno cree saber hacer y la valoración del profesor, o también puede usarse de forma autónoma¹⁴⁹.

Para utilizar la autoevaluación como herramienta de motivación, el perfil del alumnado ha de ser adulto, pues se considera que tienen la responsabilidad suficiente de ser sinceros consigo mismos y con el docente¹⁵⁰. Mediante el uso habitual de la autoevaluación como una tarea más del trabajo de clase, el aprendiz accede de forma directa y paulatina a los objetivos del curso, se familiariza con los criterios de evaluación y adquiere de forma más o menos consciente el hábito de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y progresión, y obtiene un *feedback* no solo a nivel de dominio lingüístico, sino metacognitivo, pudiendo elaborar a partir de ello, nuevas estrategias para mejorar en lo necesario, desechando las que no hayan sido útiles hasta el momento o volviendo a recuperar algunas que, dependiendo del objetivo, sean de utilidad.

¹⁴⁸ Un alumno que se presente a una prueba de un nivel concreto, encontrará en los descriptores los objetivos a conseguir en cada una de las destrezas.

¹⁴⁹ En la mayoría de libros de texto actuales, programados siguiendo las ideas clave del Marco, se pueden encontrar tablas de autoevaluación al acabar cada unidad. Resulta muy práctico volver a encontrar al final de la lección la serie de objetivos que ya se habían especificado al principio, sirve de recordatorio de lo que hará falta saber hacer para seguir adelante y proporciona un *feedback* periódico.

¹⁵⁰ La autoevaluación se considera, desde el punto de vista de este trabajo, una herramienta útil a cualquier edad, porque fomenta las estrategias metacognitivas y con ello la mejora del proceso de aprendizaje. Obviamente, cuanto más joven es el alumnado, más control debería de haber por parte del docente para que la autoevaluación del alumno esté en equilibrio con la del profesor.

3.3. El paradigma de enseñanza-aprendizaje según el MCERL

Aunque una de las cuestiones que resalta el Marco es que no preconiza una metodología de enseñanza de lenguas concreta, se pueden observar muchas ideas comunes al Enfoque Comunicativo, al Enfoque basado en Tareas (ampliación del anterior) e incluso con el Enfoque basado en Competencias, puesto que sí defiende cualquier método o enfoque que esté orientado a la acción, como es el caso de estos tres enfoques, cuya premisa base es “aprender haciendo”. Entre estas ideas comunes destaca el concepto de comunicación como fin último del aprendizaje de lenguas y la de que este ha de planificarse y organizarse basándose en las necesidades, intereses y objetivos de los alumnos.

Partiendo del concepto de lengua, que se entiende, “no como algo abstracto sino como un instrumento de socialización” (Martínez Salido, 2007: 6), la comunicación y, por tanto, la interacción, tienen en todo el proceso un papel fundamental. Una de las claves principales del Marco, al igual que con los enfoques comunicativo y basado en tareas, en común con el constructivismo, es que se considera al aprendiente un agente activo y responsable de su proceso de aprendizaje. Con la ayuda de las descripciones ofrecidas por el documento y de las herramientas que surgen y pueden surgir a raíz del mismo¹⁵¹, el alumno cuenta con una serie de recursos que le permiten situarse en un nivel según la destreza, observar su progresión y sus carencias, trabajar con unos objetivos claros tanto de aprendizaje, como de evaluación en caso de certificación, motivarse al percibirse con la autonomía suficiente como para controlar, revisar, modificar sus estrategias de aprendizaje, etc.

Las bases del cognitivismo se reflejan también en otras cuestiones, como el considerar el aprendizaje parte del desarrollo humano a lo largo de todo el

¹⁵¹ Como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), la Tabla de descriptores para la Autoevaluación (Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica: Schneider, Günther & Nord, Brian) y otras que desarrollan los profesores en su práctica docente (el caso de la propuesta de este trabajo, por ejemplo).

ciclo vital¹⁵², se hace hincapié en la importancia de facilitar cada vez más al alumno el control de su propio proceso de aprendizaje a través de la autonomía progresiva y de la reflexión sobre el mismo, dándole un papel fundamental a los procesos cognitivos y estrategias, metacognitivas o de otro tipo, que se activan en cada situación de aprendizaje.

El enfoque comunicativo y el basado en tareas también encuentran en el Marco manifestaciones claras de fundamentos comunes, como en los roles del alumno, del profesor, de las tareas y de la interacción. La comunicación es el fin principal, sin dejar de descuidar en favor del significado y la fluidez, la forma y la corrección. Las tareas se consideran un contexto perfecto de aprendizaje, siempre y cuando cumplan los requisitos necesarios; el profesor se considera un guía y mediador; y la interacción es la base de las actividades comunicativas de la lengua.

En cuanto a lo que el Marco puede tener en común con el Enfoque basado en competencias, pueden señalarse dos cuestiones: Por un lado la transparencia de objetivos, que se debe a los descriptores ilustrativos, dejando claros cuáles serán los criterios de evaluación tanto para el alumno como para el docente, que organiza y planifica la enseñanza en base a ellos; por otro lado, el papel de la competencia comunicativa, considerada el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a teoría del conocimiento y papeles del profesor y del alumno, no hay ninguna coincidencia, pues basado este enfoque en el conductismo, no persigue en ningún caso que el alumno sea *dueño* de su proceso de aprendizaje, ni siquiera que se plantee cuestiones culturales, simplemente que las asuma como propias.

Como el propio subtítulo del Marco indica: “aprendizaje, enseñanza, evaluación”, el documento proporciona una base común fundamental y de necesaria consulta y referencia para todos los usuarios y profesionales de la

¹⁵² “Uno de los objetivos es hacer extensivas las ventajas del aprendizaje de idiomas, como actividad permanente, a todos los ciudadanos” (Martínez, 2007: 3). “(...) Una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida...” (Consejo de Europa, 2002: 5).

enseñanza-aprendizaje de las lenguas, desde las autoridades educativas a los alumnos, pasando por los centros de certificación, las editoriales y los docentes. Recoge los principios de adquisición de conocimiento del constructivismo como base teórica y propone herramientas para usar en una metodología de enseñanza orientada a la acción, como los enfoques tratados; facilita los descriptores de niveles de conocimiento, de destrezas, estrategias y actividades comunicativas de la lengua que permiten al docente organizar las tareas de forma gradual y proporcionan tanto al alumno como al profesor, unos objetivos claros a conseguir, fomentando la autoevaluación y, por tanto, las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo en el alumno, y aportando criterios de evaluación al docente.

3.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

Tras la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas la enseñanza de lenguas se enfoca con una clara orientación a la acción. Este concepto va unido al de aprendizaje basado en tareas¹⁵³ y es imprescindible para la planificación de la enseñanza. Esto corresponde con el planteamiento de organizar la clase desde una perspectiva, digamos contraria, a la tradicional. Es decir, la tarea se plantea desde el principio de manera que la estructura gramatical se descubre y después se practica, a lo que sigue una fase de uso de la misma. Todo ello implicaría que el aprendiz comprende en qué situaciones puede usar esas estructuras. Tradicionalmente la enseñanza planteaba primero la presentación de la estructura gramatical, después la puesta en práctica y por último el uso, de manera que el aprendiz no sabe hasta el final, por qué ha aprendido esa estructura. El aprendizaje orientado a la acción se centra en el uso de la lengua y el proceso de adquisición, facilitando así el uso libre de la lengua extranjera (Brinitzer et al., 2013: 10).

“El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. Por lo tanto, el criterio que sugiere para

¹⁵³ En alemán *Aufgabenorientierung*.

la evaluación es la capacidad de comunicarse en la vida real, en relación con un continuum de capacidades. [...] Esto no es neutral desde el punto de vista educativo; implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado por la acción. [...] Esto también evidencia que es necesario planificar en términos de las necesidades comunicativas de los aprendientes en la vida real, lo que supone la alineación entre currículo, enseñanza y evaluación". (MCER, 2020: 37)

La aplicación de este modelo en el aula debería verse reflejado, entre otras cosas, en la tipología de actividades. Estas deben estar centradas en la acción, basadas en los intereses, necesidades y objetivos de los alumnos, y lo más cerca posible de las tareas que deberán llevar a cabo en la sociedad¹⁵⁴.

También el papel del profesor tiene unas características concretas, pues como ha de adaptarse a las necesidades de los aprendices y al contexto de enseñanza, se diversifica. Es otro agente social que hace de *guía* y *mediador* entre la lengua y el alumno, funciones que ya se habían adjudicado al docente en el Enfoque comunicativo.

A la hora de la planificación de tareas, estas deben ofrecer un objetivo asequible, realista y estimulante; proporcionar equilibrio entre significado y forma; estar graduadas en dificultad; y propiciar la comunicación. Aunque se trata de tareas que el alumno lleva a cabo de forma individual y no en el aula, las tareas deben contar con el objetivo final de la Enseñanza comunicativa de la lengua y del Marco: la comunicación. En el caso del portafolio audiovisual no se trata de interacción directa, pero ello no implica que no exista comunicación, ya que el alumno hace uso de la lengua y construye un discurso oral que luego será recibido tanto por él mismo, como por el docente, e incluso por los demás alumnos o un público abierto, si se considera oportuno.

¹⁵⁴ Algunas actividades como mirar la agenda cultural de una ciudad y organizar a partir de la misma una salida con los amigos, o poner una reclamación en un comercio donde se ha tenido un problema, pueden ocurrir tanto en la vida real como ser actividades de aula; hay otra serie de actividades que se alejan de esta perspectiva, como imaginarse que uno es psicólogo y debe dar consejos a sus pacientes, o hacer interrogatorios policiales para trabajar tiempos del pasado, pues aparte de ser una situación desagradable, es poco frecuente.

Tras la revisión de las características esenciales que configuran el Marco y el análisis de las consecuencias didácticas que implica la implantación del mismo en todos los niveles educativos tanto reglados como no reglados, nuestro objetivo es analizar las características de los principales enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras actuales con el fin de observar la posible aplicación de los principios, descriptores y actividades de lengua que propone el Marco.

Capítulo IV

REVISIÓN DEL PARADIGMA METODOLÓGICO CONTEMPORÁNEO: DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS Y PROPUESTAS

Sumario

- 4.1. El Enfoque Comunicativo: limitaciones del entorno de aprendizaje
- 4.2. El Enfoque por Tareas: consecuencia didáctica de la teoría constructivista del aprendizaje
- 4.3. La Enseñanza de la Lengua basada en Competencias: transparencia de objetivos
- 4.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

4. Revisión del paradigma metodológico contemporáneo: delimitación de problemas y propuestas

En este capítulo nos planteamos el análisis desde una perspectiva metodológica de tres enfoques aplicados actualmente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Son objeto de observación, pues, las características que presentan y las similitudes y/o divergencias en filosofía y conceptos en relación con el Marco Común Europeo de las Lenguas.

Perseguimos, por tanto, un análisis contrastivo que nos permita concluir si alguno de estos enfoques sería más idóneo que los otros o, por el contrario, si lo que necesitamos es más una metodología ecléctica de enseñanza de idiomas.

4.1. El Enfoque Comunicativo: limitaciones del entorno de aprendizaje

Este apartado se centra en la descripción del Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua, así como en otros dos enfoques: la enseñanza de la lengua basada en tareas, que es considerada por los teóricos una ampliación del anterior, y la enseñanza de la lengua basada en competencias, que a pesar de tratarse de un enfoque de base teórica pedagógica conductista, tiene algunas características en común con los otros dos enfoques tratados y con el MCERL,

que permiten una aplicación desde la perspectiva constructivista y por ello resultan relevantes para nuestra propuesta¹⁵⁵.

La base teórica pedagógica de la Enseñanza Comunicativa, claramente constructivista, tiene como objetivo la competencia comunicativa, que incluye no solo lo relativo a las competencias lingüísticas (gramática, léxico, fonética, etc.), sino las competencias pragmáticas del uso de la lengua (hablada y escrita) y la competencia sociolingüística, que implica las cuestiones culturales de una lengua, así como la conciencia de las capacidades metacognitivas del alumno y su progresiva autonomía en el proceso de aprendizaje. Todo ello fomentando de igual modo las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar, sin detrimento de ninguna de ellas en favor de otras) y promoviendo el aprendizaje reflexivo que aporta al alumno una capacidad crítica consigo mismo y con la sociedad en la que vive.

“Die Forderung, Kommunikation nicht nur als Lernziel, sondern auch als Lernprinzip ernstzunehmen, steckte zwar schon im emanzipatorischen Anspruch, in der Philosophie des kommunikativen Unterrichts. Aber in der Praxis war die Antwort auf diese Forderung oft, dass man nicht den Inhalt und den Menschen in den Mittelpunkt stellte, sondern das Kommunikationsmodell. Das führte dazu, dass in den Lehrwerken, die sich als kommunikativ bezeichneten, der Inhalt so gut wie gar keine Rolle spielte. Es war sozusagen ein kommunikatives Klippklapp. Redemittel wurden aufgeführt und geübt: Da, wo man früher grammatische Paradigmata lernte, musste man jetzt Redemittel lernen. Eine Methode, die weit danebengriff, wenn man Kommunikation auch als Lernprinzip ernstnimmt. [...] Kommunikatives Tun darf nicht rein vom Kopf her dirigiert werden -die Sinne, die Empfindungen, die Erfahrungen, der ganze Mensch muss engagiert sein. Für mich ist es kommunikativer Unterricht, wenn der Unterricht selbst Kommunikation realisiert”. Häussermann y Piepho (1996: 198).

Una diferencia fundamental con el método audiolingüístico, que teóricamente también pretendía fomentar la comunicación (principalmente la

¹⁵⁵ Para la descripción de la metodología de éste y los demás enfoques que se van a describir en el trabajo, se va a partir siempre del mismo esquema, basado en los factores fundamentales que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenido, actividades, papel del alumno, papel del profesor, materiales y procedimiento. Teniendo claro que se trata de orientaciones y no de reglas o normas fijas, pues se trata de enfoques y no de métodos.

oral), consiste en entender la comunicación como un fenómeno social vivo, donde nos enfrentamos a contextos y situaciones que requerirán mucho más de nosotros que la simple memorización de expresiones y recursos lingüísticos. Es decir, el aprendiz tendrá que implicarse al completo en el proceso de aprendizaje, aplicando sus sentidos, sus sentimientos y sus experiencias, de manera que pueda en situaciones reales poner en marcha las estrategias y recursos que posee haciendo su competencia comunicativa cada vez más eficiente.

“Der kommunikative Fremdsprachenunterricht bringt eine Reihe von theoretisch begründeten Ansätzen zusammen, die wesentliche Gemeinsamkeiten haben: den Prozesscharakter von Kommunikation und die konstruktive Rolle der Kommunikationspartner für das Entstehen von Kommunikation. In diesem Sinne ist das Konzept der kommunikativen Didaktik ein konstruktivistisches Modell” (Roche, 2008: 26).

Como puede observarse, la Enseñanza comunicativa de la lengua tiene un carácter constructivista, ya que se parte de que la competencia comunicativa no es algo que pueda memorizarse o repetirse hasta que queda en la estructura cognitiva del alumno, sino que ha de trabajarse y practicarse con sentido, para que el aprendizaje que se produzca sea significativo desde el principio, sentando las bases de lo que será un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4.1.1. Análisis del paradigma docente de perfil comunicativo

El enfoque comunicativo surge en los años setenta del siglo XX debido, fundamentalmente, a dos cuestiones:

Por un lado, como consecuencia de las críticas que reciben en Estados Unidos las teorías lingüísticas en que se basa el conocido Método Audiolingüístico¹⁵⁶, “Fremdsprachenlernen könne man nicht als

¹⁵⁶ El método audiolingüístico se caracteriza principalmente porque se centra en la lengua oral y, desde su perspectiva, se hace referencia concepto de lengua como *lo* que usan sus hablantes nativos para comunicarse entre sí y no *lo* que aparece en gramáticas. La metodología consiste en seleccionar un conjunto de estructuras lingüísticas y contextualizarlas en diálogos o textos. El aprendizaje se basa en la repetición de estructuras y diálogos y el material al que se recurre es

Verhaltensprogrammierung betreiben, Fremdsprachenlernen sei vielmehr ein bewusster (kognitiver) und kreativer Vorgang” (Firges y Vielau en Neuner y Hundfeld, 2004: 84), lo que provoca el rechazo de los teóricos británicos al método que se aplicaba entonces en la enseñanza de idiomas, la Enseñanza Situacional de la Lengua¹⁵⁷, en Reino Unido. Las críticas de Chomsky a las teorías estructurales del momento confirman que con ellas no se podían explicar algunas características básicas de la lengua, como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones¹⁵⁸. Por otra parte, según esos mismos lingüistas británicos, los métodos aplicados tenían una carencia crucial, pues el tratamiento del potencial funcional y comunicativo de la lengua quedaba completamente fuera del concepto.

Por otro lado, la realidad política y social europea, que al facilitar la movilidad de ciudadanos por el continente y las relaciones comerciales (con el Consejo de Europa y el Mercado Común Europeo), requiere nuevos enfoques a la hora de enseñar idiomas a aprendices de perfil adulto y con unas necesidades concretas.

“Entscheidende Anstöße für eine Neuformulierung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts kamen von der Integration der Pragmalinguistik. Sie betrachtet Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns”. (Neuner y Hundfeld, 2004: 84).

Según Sánchez (1997: 196), la pragmática se supone una *síntesis armonizadora* entre estructuralismo y generativismo, añadiéndole los aspectos fundamentales de la función comunicativa. “Hier zeigt sich der besondere

fundamentalmente auditivo. Como hemos mencionado anteriormente, en clase sólo se habla la lengua meta, no se explica gramática (la debe inducir el alumno por sí mismo y subconscientemente), no se permite el uso de la lengua materna y, por tanto, tampoco la traducción. Por otro lado, tanto docente como discente tienen un papel activo en el proceso.

¹⁵⁷ El método de la Enseñanza Situacional de la Lengua surge sobre la base metodológica audiolingüística y la completa con elementos que reducen algunos extremos de esta última. Se lleva a cabo una contextualización más explícita del léxico y las actividades de clase se basan principalmente en la repetición de estructuras.

¹⁵⁸ “El concepto de competencia comunicativa destaca los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación, y, además, considera que ésta tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional” (Cenoz Iragui, 2005: 462).

Einfluss der Pragmalinguistik, die die Morphologie und Syntax als leitende linguistische Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik ersetzt" (Huneke y Steinig, 2005: 170).

A principios de la década de los setenta, el lingüista británico David Arthur Wilkins, presenta una definición comunicativa y funcional de la lengua con idea de que sea utilizada como base para la creación de programas comunicativos en la enseñanza de idiomas, es decir, analiza los significados comunicativos que necesita el aprendiz para poder entender y expresarse en la lengua de estudio; lo que supuso una gran influencia para la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras.

Así, el objetivo que se persigue con este enfoque, partiendo de la interdependencia que hay entre lengua y comunicación, es la competencia comunicativa¹⁵⁹ mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. Todas las destrezas han de trabajarse paralelamente, ya que el desarrollo de una destreza en concreto es fomentado por las demás y produce una relación de retroalimentación entre las mismas.

Se trata de un enfoque que no tiene su base en un único texto o autor, por lo que tampoco hay un modelo concreto seguido universalmente, pero es aceptado generalmente por la variedad de interpretaciones a que da lugar. Sin embargo, hay características comunes e invariables en todas las interpretaciones posibles de este enfoque: la perspectiva conocida como "aprender haciendo" (Hilgard y Bower en Richards y Rogers, 2003: 156), que no es otra cosa que la práctica directa de actividades comunicativas; la enseñanza centrada en el alumno y basada en la experiencia (intereses, necesidades y objetivos); la necesidad de que la lengua sea estudiada en su más amplio contexto

¹⁵⁹ "La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística a la que se han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas, mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento". (Cenoz Iragui, 2005: 451).

sociocultural¹⁶⁰ (que incluye a sus hablantes nativos, su idiosincrasia, su historia, etc.); y, por último, una metodología comunicativa y de uso de la lengua aplicable a todos los agentes y factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docente, discente, materiales, acción en el aula, etc.).

Este enfoque parte de la idea base de que la lengua es comunicación¹⁶¹ y se basa en las teorías de Hymes, Halliday, Widdowson y Canale y Swain. Hymes plantea que el objetivo es desarrollar la *competencia comunicativa*¹⁶² en el aprendiz, incorporando a la teoría lingüística, comunicación y cultura, y define lo que un hablante debe saber¹⁶³ para tener la competencia comunicativa dentro de una comunidad lingüística¹⁶⁴. Widdowson se centra en los actos comunicativos que componen la capacidad para usar una lengua con intenciones diferentes. Y Canale y Swain determinan cuatro dimensiones dentro de la competencia comunicativa: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Aunque puede observarse que la base teórica del enfoque es muy rica, hay una serie de características generales. Por un lado se considera que la lengua es un sistema que expresa significado, cuya función principal es la interacción y la

¹⁶⁰ El lingüista J. Firth es citado por los teóricos británicos como el primero que estudia el discurso como el objeto y el contexto del análisis lingüístico, además de hacer hincapié en que la lengua debe ser estudiada en su contexto sociocultural (Richards y Rodgers, 2003: 158).

¹⁶¹ "Die natürliche Sprache ist eine typisch menschliche und zugleich gesellschaftliche Erscheinung; sie ist das primäre System von Zeichen, ein Werkzeug des Denkens und Handelns und das wichtigste Kommunikationsmittel. Soziale Verhalten ist wesentlich zeichen- und sprachgebunden" (Lewandowski, 1994:994).

¹⁶² "Sprachverwendungskompetenz oder die Fähigkeit zur Sprachverwendung, in der nicht nur grammatische Kenntnisse enthalten sind, sondern auch das Wissen um die soziale und situative Angemessenheit von Sprechakten". (Lewandowski, 1994: 563).

¹⁶³ Según Hymes, un hablante posee la competencia comunicativa adecuada en los siguientes supuestos: 1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible. 2. Si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles. 3. Si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa. 4. Si (y en qué grado) algo está en la realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone. (Hymes en Richards y Rodgers, 2003: 159).

¹⁶⁴ La teoría de Halliday amplía la de Hymes con las siete *funciones* básicas del lenguaje en el proceso de aprendizaje de los niños cuando aprenden su lengua materna: la *instrumental*, para conseguir cosas; la *reguladora*, para controlar la conducta de otros; la *interactiva*, para crear interacción; la *personal*, para expresar sentimientos y significados personales; la *heurística*, para aprender y descubrir; la *imaginativa*, para crear un mundo imaginario; y la *representativa*, para transmitir información. Los teóricos del enfoque comunicativo consideran que el aprendizaje de un idioma es la adquisición de los medios lingüísticos para poder llevar a cabo esas funciones del lenguaje.

comunicación; por otro lado, su estructura manifiesta sus usos funcionales y comunicativos y, por último, no se considera unidades solo a los elementos gramaticales y estructurales del sistema, sino también a las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

A pesar de toda la riqueza de la teoría lingüística, en cuanto a teoría del aprendizaje no hay, sin embargo, un equilibrio en la fundamentación. No obstante, se pueden observar bases de una teoría subyacente en algunas prácticas, como los tres principios de comunicación, de tarea y de significado, que poseen una base claramente constructivista. El principio de *comunicación* implica que las actividades, que requieren comunicación, promueven el aprendizaje; el principio de *tarea*, hace referencia a las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas y que mejoran el aprendizaje; en tercer lugar, el de principio de *significado*, que supone que la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Profundizando en estos tres conceptos básicos, el de *tarea* proporciona el contexto idóneo para que el aprendizaje se produzca a través de la experimentación¹⁶⁵, no solo a nivel individual, sino en el aula, donde la *comunicación* entre el docente y los alumnos, entre los propios alumnos y la de estos con los materiales, son la base para que el aprendizaje llegue a darse, el trabajo en el aula como lugar de construcción de significados y conocimiento¹⁶⁶; y por último, la cuestión del *significado*, que conduce al aprendizaje significativo mediante el uso de la lengua¹⁶⁷, instrumento primordial no solo para el

¹⁶⁵ Como ya veíamos en el apartado 1.2.1. del primer capítulo de este trabajo, Piaget define el conocimiento como el resultado de la interacción del sujeto con el objeto, para que esa interacción se produzca es necesario que se el docente facilite las experiencias oportunas, de manera que el aprendiente pueda conectar sus conocimientos previos con la nueva información que obtiene de la experiencia, es decir, realizando la tarea, y produzca la acomodación de los esquemas consecuentemente.

¹⁶⁶ La construcción de significados es un concepto clave del proceso de aprendizaje para el Constructivismo cognitivo (apartado 1.3.1.1. del capítulo primero de este trabajo). El aprendizaje se presenta como un proceso que ocurre en la mente del individuo al relacionar lo que ya sabe con el nuevo material que trabaja.

¹⁶⁷ Relacionado con la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (apartado 1.2.1. del trabajo), en la que se postula la experiencia como contexto de descubrimiento, mediante la acción y la práctica con sentido.

aprendizaje de una lengua extranjera, sino también para cualquier tipo de materia¹⁶⁸.

Como afirman Neuner y Hunfeld (2004: 85) el objetivo de la enseñanza de la lengua no se debe limitar a contenidos de lengua y cuestiones culturales,

“Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von –sprachlichen bzw. landeskundlichen– Themen [...], sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten.”

Lo que implica, además, que se tienen en cuenta las cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora y producción escrita y oral, ya que la comunicación se da tanto en el ámbito oral como en el escrito¹⁶⁹.

La enseñanza comunicativa de la lengua tiene a mediados de los años ochenta una nueva perspectiva, denominada *enfoque intercultural*. Se trata en este caso de una ampliación con la misma base teórica y los mismos objetivos, pero que implica una nueva meta: conseguir que los aprendices adquieran la competencia comunicativa, haciendo hincapié en las cuestiones culturales. Es decir, buscando en las diferencias y semejanzas culturales, partiendo de la experiencia y cultura propias, hallando conexiones entre la cultura del país de la lengua objeto de estudio y del originario del aprendiz. Enfocando las divergencias culturales como algo positivo, un enriquecimiento, y no como un obstáculo a la hora de la comunicación y/o la convivencia.

Partiendo de la descripción que presentamos de los agentes y los factores que comprenden el paradigma de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque comunicativo de la lengua, definiremos la comunicación como epicentro de todo lo que ocurre en el aula de lenguas extranjeras, como el medio y el resultado del proceso de aprendizaje.

¹⁶⁸ Véase Richards y Rodgers (2003: 161)

¹⁶⁹ Sánchez (1997: 201) expresa con claridad que el enfoque comunicativo fomenta el desarrollo de las cuatro destrezas, al contrario de lo que muchos pensaban, pues se entendía que el método se centraba principalmente en la lengua oral, dejando a un lado las cuestiones referentes a la comunicación escrita.

4.1.1.1. *Los objetivos: las necesidades de aprendizaje de carácter general y específico*

El objetivo lingüístico general es que el aprendiz sea capaz de comunicarse eficazmente en la lengua meta. Para que esto sea posible, los objetivos han de reflejar aspectos específicos de la competencia comunicativa de la lengua teniendo en cuenta no solo el nivel del aprendiz, sino también sus necesidades comunicativas, que se definen en función de las cuatro destrezas.

“Der kommunikativ pragmatischer Ansatz stellt vor allem die Lerner mit ihren jetzigen und –so weit prognostizierbar– künftigen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt fremdsprachendidaktischer Reflexion”. (Huneke y Steinig, 2005: 170).

4.1.1.2. *Los contenidos: gramaticalización o lexicalización de la enseñanza*

Los contenidos mostrarán, según el nivel que deben conseguir los aprendices, los exponentes lingüísticos necesarios para la comunicación en la vida real, esto es: recursos lingüísticos, vocabulario, gramática y pronunciación en contextos específicos comunicativos en las cuatro destrezas. Para ello ha de trabajarse la lengua en los contextos comunicativos pertinentes y, al mismo tiempo, las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica.

4.1.1.3. *Las actividades: revisión conceptual y análisis crítico*

La variedad es ilimitada siempre que permitan a los alumnos conseguir los objetivos del programa y fomenten la participación de los mismos y el desarrollo de los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción. Littlewood distingue entre dos tipos, las de *comunicación funcional* y las de *interacción social* (en Richards y Rogers, 2003: 165). Las primeras consisten en comparaciones de imágenes, búsqueda de diferencias y semejanzas, resolución de problemas a partir de la información que tiene otro compañero, etc.; las de interacción corresponden a sesiones de conversación, diálogos, representaciones, debates, etc.

Las actividades comunicativas se caracterizan por el énfasis en el contenido, (decir algo a alguien, ya sea de forma oral o escrita); siempre ha de llevarse a cabo en un contexto determinado, ya que este aporta una ayuda fundamental para facilitar la comprensión mediante elementos extralingüísticos¹⁷⁰; los alumnos deben comunicarse para conseguir resolver una tarea y debe suponer un reto; la gramática se considera “un medio para lograr los fines comunicativos, pero no es un fin en sí misma”¹⁷¹ (Sánchez, 1997: 198); promueven la participación del alumnado, ya sea por parejas, grupos o en sesión plenaria.

Para el diseño de las actividades comunicativas han de tenerse en cuenta algunos aspectos: deben ser interactivas, el contenido ha de ser de interés para los interlocutores, se puede recurrir a todo tipo de material audiovisual (fotografías, películas, textos de toda índole, emisiones de radio, etc.), y los procesos de aprendizaje se llevan a cabo mediante inducción y deducción.

Otra cuestión de gran relevancia es la motivación del discente, fundamental para el progreso en el proceso de aprendizaje. Esta se consigue, por un lado, gracias a la selección de temas, cuya finalidad es acercarse a las necesidades de los aprendientes; a la implicación de los mismos en el proceso de aprendizaje, pues favorece la resolución de tareas y el uso de la lengua meta desde el principio, que supone además un reto; y por otro, a la utilización de elementos lúdicos. La responsabilidad por parte del aprendiz es un factor crucial

¹⁷⁰ Toda comunicación requiere de un contexto, éste (o la situación comunicativa) es lo que da sentido y credibilidad a la tarea, puesto que las situaciones de comunicación en el aula son a veces simulaciones. La comunicación no es sólo el medio, es también el objetivo; por eso todo lo que suceda en aula tiene que tener un sentido y una finalidad clara para el alumno, que se proporcionan con el contexto.

¹⁷¹ El mismo Sánchez (1997: 198) aclara seguido que es una de las grandes diferencias con respecto a métodos y enfoques anteriores e, incluso, una de las cuestiones que más trabajo les cuesta a los docentes modificar de su tradición de enseñante. Muchos profesores, utilizando libros de texto con claro enfoque comunicativo, comienzan por el apartado de gramática (que suele encontrarse en la última parte de cada lección) pues siguen anclados a su forma de aprender y enseñar. Véase cualquier libro de texto de los últimos años, como *Menschen* de Hueber, *Netzwerk*, *Aspekte*, *DaF Kompakt*, *Aussichten* de Klett-Langenscheidt, *Ja genau*, *Ja gerne* de Cornelsen, etc., todos ellos comienzan las lecciones con los temas a tratar –de vocabulario y gramática- contextualizados en textos, imágenes, diálogos, etc. y finalizan con un resumen de la gramática de la lección.

para el proceso de aprendizaje, ya que sin la implicación del primero en este, no hay participación ni interacción, y por tanto no se produce la comunicación.

Las tareas se componen de actividades en las que se apreciarán las características básicas propias del enfoque comunicativo: su diseño está basado en los intereses y en las necesidades de los alumnos, la presentación de *input* debe hacerse de forma variada (textos escritos, orales, imágenes, etc.), y su objetivo primordial debe ser la comunicación. Para ello será necesario implicar al estudiante de principio a fin, siguiendo el enfoque del aprendizaje autónomo y presentando la tarea como un reto para el alumno y haciendo uso de elementos lúdicos.

4.1.1.4. Los actantes del proceso de enseñanza- aprendizaje: perfil interactivo

Se describe al alumno como *negociador*¹⁷² en su proceso de aprendizaje, un papel bien distinto al que tenía en los métodos tradicionales¹⁷³ debido a que el foco de atención se centra en los procesos de comunicación, dejando el conocimiento de las estructuras lingüísticas en un plano inferior. El alumno debe, por supuesto, tener los conocimientos teóricos necesarios para el aprendizaje de una lengua, pero lo fundamental es que sepa usarlos en contexto, ya sea en el aula o en la vida real. El papel de negociador se refiere a las distintas relaciones que establece el alumno con el resto de agentes que participan en el proceso de aprendizaje: negocia consigo mismo, con el proceso de aprendizaje, con la finalidad de este, dentro del grupo de clase, con los procedimientos del aula, con las actividades y con el profesor. Lo ideal es que el alumno se implique y reciba proporcionalmente lo aportado por él mismo, de manera que el aprendizaje se

¹⁷² Véase Breen y Candlin en Richards y Rodgers, 2003: 166.

¹⁷³ Tanto en el Método Tradicional o de Gramática y Traducción, como en el Audiolingüístico, la concepción de la teoría del aprendizaje tiene una base conductista, lo que supone un papel poco activo por parte del alumno, receptor y memorizador de información, que no llega a comprender ni a asimilar sus conocimientos por limitarse a actividades de repetición, trabajando la lengua en forma, pero no en significado, y, por tanto consiguiendo un aprendizaje asociativo. En cambio, el aprendizaje significativo implica los procesos cognitivos que se ponen en marcha partiendo de enfoques constructivistas, lo que ocurre con el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

produzca de forma interdependiente. De hecho, se espera que el alumno traiga al aula sus propias ideas sobre cómo ha de llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Henner-Stanchina y Ridley en Richards y Rodgers, 2003: 166).

El rol docente comprende diversas funciones: Principalmente debe facilitar y fomentar la comunicación entre todos los alumnos, a la vez que entre los alumnos y los distintos materiales, además, debe ser un participante más, aunque independiente, pues debe organizar los recursos (él mismo es también un recurso¹⁷⁴), debe guiar en los procedimientos y resolución de problemas, y como aprendiz¹⁷⁵ debe aportar estrategias de aprendizaje y de organización para optimizar los recursos de los aprendientes.

Como el enfoque comunicativo tiene muchas variantes, también dependiendo de la que se elija, se podrán observar más funciones en el docente: como *analista de necesidades* tendrá la responsabilidad de determinar qué necesidades de aprendizaje¹⁷⁶ tienen sus aprendices a nivel individual y como grupo, de lo que dependerá en gran parte la planificación de la enseñanza; como *consejero*, utilizando la paráfrasis, la confirmación y la reacción, mejorando la relación entre la intención del hablante y la interpretación de los oyentes; y como *gestor del proceso de grupo*, consiguiendo que en las clases abunden las actividades comunicativas, orientando y controlando la resolución de problemas, tomando

¹⁷⁴ El docente es un recurso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea para resolver dudas en cuanto a la forma, el léxico, para aclarar las actividades, para facilitar formas de aprender, etc.

¹⁷⁵ El docente no sólo ha sido anteriormente aprendiente, sino que además, para ejercer esta profesión de forma coherente, es necesario estar formándose continuamente, por lo que en cuestiones de estudio puede ser considerado un experto.

¹⁷⁶ Para realizar una propuesta coherente con este principio, puede usarse, sobre todo al principio de curso, una encuesta. Según las preguntas planteadas, podremos hacernos una idea más o menos precisa de qué tipo de estudiantes tenemos en el grupo en cuanto a su bagaje lingüístico, reglado o no, sus intereses, sus objetivos, sus estereotipos en relación a la lengua y la cultura de la lengua extranjera objeto de estudio, qué tipo de actividades prefieren en clase, qué destrezas quieren desarrollar, en qué ámbito desean utilizar la lengua extranjera y con qué finalidad, etc. En la propuesta didáctica presentamos un modelo de encuesta.

nota de los errores comunes y de las soluciones que se aportan en cada grupo, para comentarlo todo después en sesión plenaria.

La función principal de los materiales consiste en propiciar la comunicación en el aula y fuera de ella mediante el trabajo autónomo de los discentes. Podemos distinguir tres tipos: los *materiales centrados en el texto*, que dirigen la atención al desarrollo de una tarea a partir de una información dada, de una situación práctica, de la presentación de un estímulo, etc. (entender el mensaje, pedir más información, clarificarla, etc.); los *materiales centrados en la tarea* son juegos, simulaciones y otras actividades comunicativas de tipo más individual, como cuaderno de actividades o fichas de vocabulario y situaciones concretas para practicar en pareja (la información de cada participante es diferente o complementaria, o cada uno tiene un papel diferente); los *materiales auténticos* son reales y no están adaptados al nivel, pero aun así podemos encontrarlos ya en la primeras lecciones, como, por ejemplo, tarjetas de visita, billetes de transporte, mapas, etc. Los dos primeros son materiales didactizados bien por el docente bien por la editorial del libro de texto que se utilice; el tercer tipo en cambio, se trata de materiales que no han sido modificados, aunque se didactiza al incluirlo en el material de aprendizaje, es decir, se guía al discente en la comprensión del mismo mediante preguntas que den lugar a deducciones, comparaciones con objetos de uso habitual en la vida cotidiana, etc.

4.1.1.5. Dificultades de la puesta en escena del proceso de aprendizaje de perfil comunicativo en el aula

Teniendo en cuenta que los principios comunicativos pueden aplicarse en cualquier nivel y para trabajar cualquiera de las destrezas, además de la variada tipología de actividades que pueden realizarse, se describirá a continuación una secuencia, que en absoluto pretende ser rígida, sino más bien orientativa, del transcurso de una sesión siguiendo este enfoque (Sánchez, 1997: 210-212):

- Actividad introductoria. Una actividad que busque principalmente la motivación y la contextualización¹⁷⁷.
- Actividad de comprensión, ya sea lectora o auditiva. Representa normalmente una situación real.
- Seguro de comprensión, profundizar en la materia a través de ejercicios en pareja o en grupo. Tareas fundamentalmente de descubrimiento, ya sea de cuestiones léxicas o de contenido, de manera que tengan que identificar y transmitir la información al compañero. No se trata de repetir información mecánicamente, sino de forma significativa.
- Prácticas orales o escritas. Tienen la función de consolidar lo visto anteriormente y pueden llevarse a cabo desde completando diálogos hasta trabajando con preguntas y respuestas en pareja.
- Prácticas cognitivas en torno a temas gramaticales o lingüísticos. Se entiende la gramática como un medio para que la comunicación pueda llevarse a cabo, es necesaria, por lo que se tratan las cuestiones correspondientes a la situación concreta que se trabaja.
- Práctica cognitiva para el fomento del descubrimiento por parte del discente del sistema lingüístico y sus reglas. El profesor no aclara, sino que facilita una serie de actividades mediante las que los alumnos pueden deducir determinadas reglas al realizarlas.
- Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones similares. Requieren de cierto dominio de lo aprendido y consiste en una fase más activa en la producción tanto oral como escrita, en cuanto a vocabulario y estructuras.

¹⁷⁷ Por ejemplo, en el capítulo cuatro del método *Optimal A1* de Langenscheidt, cuyo tema principal es *der Tagesablauf*, se comienza con una audición que únicamente tiene sonidos: el sonido de un despertador, la radio, un bostezo, el sonido de la ducha, el de la cafetera, el pasar las hojas de un periódico, el del pan tostado, etc. Los alumnos, que aún no conocen el vocabulario correspondiente, van anotando las palabras en su lengua materna y luego comparan con un texto en el que está la narración en alemán de lo que acontece en la audición. Relacionan experiencia propia, lengua materna y lengua meta.

4.1.2. Revisión crítica y propuestas didácticas

Podemos afirmar que la comunicación constituye el eje central del trabajo en el aula y, por tanto, las actividades, el *input* y los ejercicios se organizan en torno a situaciones comunicativas.

El enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua se entiende como un proceso de construcción creativa y supone procesos de ensayo y error y, por tanto, se basa en la experiencia. Las características fundamentales de este enfoque pueden recapitularse en los siguientes enunciados: se defiende la práctica comunicativa desde el principio, de manera que los alumnos aprenden la lengua usándola para comunicarse, comunicación que ha de ser auténtica, que debe ser el objetivo de las actividades de clase y en la que deben integrarse todas las habilidades lingüísticas.

Johnson y Johnson (en Richards y Rodgers, 2003: 172), determinan algunas características más del enfoque:

- La atención prioritaria al mensaje, pues los alumnos deben estar capacitados para crear y entender significados, por lo que la atención en las actividades comunicativas se centra en compartir y transferir información.
- El procesamiento psicolingüístico, ya que las actividades buscan que el aprendiz sea consciente de los procesos cognitivos y metacognitivos que supone el aprendizaje de un idioma.
- La asunción de riesgos a que se anima a los discentes, para que improvisen, deduzcan y vayan más allá de lo enseñado, sin miedo al error, ya que el error es también fuente de aprendizaje.

Es fundamental tener en cuenta que estos principios se ven reflejados en las tareas de las experiencias comunicativas de aprendizaje de la lengua, puesto que una de sus funciones es potenciar las estrategias metacognitivas del alumno. La metacognición fomenta en el alumno una serie de estrategias, que le ayudan también en su proceso de autoevaluación. Es por ello que el error se considera

parte fundamental del aprendizaje, ya se lleve la corrección de forma autónoma o por parte del docente.

Es imprescindible en este enfoque el carácter cooperativo del aprendizaje, que crea interdependencia y motiva la responsabilidad individual. Se entiende que cuando la comunicación no se puede llevar a cabo, no se debe achacar el fracaso a uno de los participantes en ella, sino a los dos o más que hayan intervenido. Igualmente, el éxito de la comunicación será también fruto del trabajo de todos los agentes que intervienen.

Este enfoque se diferencia de otros métodos y enfoques anteriores en una cuestión característica: su eclecticismo. Supone un enfoque opuesto al método audiolingüístico porque focaliza todas las destrezas lingüísticas sin infravalorar ninguna de ellas, la gramática es tratada como un recurso lingüístico necesario y el uso de la lengua materna y de la traducción no se “prohíben”; por otro lado, permite trabajar con el error desde una perspectiva positiva, que lo entiende como un recurso y factor necesario del aprendizaje y no como algo que hay que evitar a toda costa¹⁷⁸. Su carácter ecléctico y poco restrictivo, es además sumamente integrador en todos los sentidos: en cuanto al trabajo con todas las destrezas, al trabajo autónomo y al trabajo cooperativo de clase, a la infinidad de actividades que permite (desde la traducción más clásica al uso de materiales en red más innovadores), el uso de la lengua materna u otra lengua extranjera como recurso para recurrir a experiencias propias y conocimientos previos que aplicar a las nuevas situaciones, etc¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Uno de los retos que plantea la enseñanza comunicativa de la lengua es conseguir que alumnos que son dependientes y conscientes de ciertos hábitos de aprendizaje adquiridos desde la educación primaria, asimilen los nuevos planteamientos. No se puede olvidar que este enfoque surgió para cubrir las necesidades docentes de adultos, por lo que hay que contar que ya han tenido un aprendizaje de lengua extranjera en una etapa educativa anterior y, con cierta probabilidad, no siguiendo la metodología de enseñanza comunicativa.

¹⁷⁹ Véase Sánchez (1997: 212)

Podemos añadir, además, que el enfoque comunicativo cuenta con una perspectiva humanística que lleva implícito el valor de trabajar de forma cooperativa, así como

“la búsqueda de sensibilidad, las dinámicas grupales, y el sentido de la necesidad [...] el énfasis en la selección, la libertad para que el alumno se enfrente, sin el control directo del maestro, a los problemas que debe resolver”. (Hernández, 1999-2000: 149 ss.).

Lo que confiere a este enfoque de una base claramente autónoma para el aprendiente, no solo a nivel de aprendizaje académico, sino que va más allá, al encuentro del conocimiento personal.

4.2. El enfoque por tareas: consecuencia didáctica de la teoría constructivista del aprendizaje

Este enfoque se fundamenta en el uso de tareas como unidad básica para la planificación y la enseñanza de lenguas extranjeras. Se entiende por tarea una actividad que se ejecuta utilizando el idioma y que tiene semejanza con la vida real. Asimismo, se trata de una tarea comunicativa, realizada por los alumnos en clase, mediante la cual deben manipular, comprender, transmitir, etc. información y, por tanto, implica una necesaria interacción. La atención se centra de nuevo en el significado, no en la forma¹⁸⁰.

Las tareas no se limitan a ser actividades con un resultado determinado, son el contexto planteado en nuestra propuesta didáctica de portafolio para que el alumno pueda poner en práctica determinados conocimientos y destrezas, adquiridos o en proceso de adquisición, y pueda autocorregirse y mejorar a través de las mismas.

¹⁸⁰ En las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de la segunda lengua, el foco de atención está en los procesos cognitivos y en las estrategias que ponen en marcha los aprendices durante los mismos. Los procesos y estrategias se activan en la realización de tareas que contextualizan el idioma en situaciones similares a las de la vida real, cosa que no ocurre en las actividades centradas en la forma.

Este enfoque tiene algunas características en común con la Enseñanza comunicativa de la lengua¹⁸¹, como la importancia clave de la tarea como contexto de comunicación real en el aprendizaje de idiomas, así como que las actividades sean planificadas para realizar tareas con sentido, que contribuyan y mejoren el proceso de aprendizaje, desde la perspectiva pragmática de la lengua. Su amplia base teórica la tiene en la pedagogía, coincidiendo en gran parte también con la teoría del aprendizaje que fundamenta la Enseñanza comunicativa de la lengua¹⁸² y ampliando una serie de ideas en torno a las tareas y su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza basada en tareas da una mayor importancia al proceso que a la evaluación concreta del resultado¹⁸³. Esto permite al docente ofrecer al discente una evaluación continua, lo que supone gran cantidad de beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje: el profesor puede ver la evolución de los alumnos e ir proponiendo diferentes refuerzos de forma individual y ofreciendo *feedback* positivo; permite también la posibilidad de compartir las distintas fases del proceso con el resto del grupo, dando lugar al intercambio de ideas, propuestas y recursos; fortalece en el discente la iniciativa de trabajar con la lengua extranjera de forma periódica y regular, adquiriendo y poniendo en práctica los conocimientos de forma paulatina y gradual; posibilita que el aprendiente observe su evolución, lo que repercute normalmente en una mayor autoestima y, consecuentemente, en la motivación por seguir aprendiendo.

Desde esta perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras la tarea tiene tres funciones principales:

- Es tanto facilitadora de *input* como de *output*. No solo la información de entrada ha de ser comprensible, sino que debe provocar en el alumno la producción de información, después del procesamiento correspondiente.

¹⁸¹ Como ya hemos mencionado, sus defensores consideran que se trata de una ampliación del Enfoque Comunicativo (Richards y Rodgers, 2003: 219).

¹⁸² Ver punto 2.2.1. de este capítulo.

¹⁸³ Al contrario de lo que se verá en el Enfoque basado en competencias, donde el resultado se evalúa y el proceso no, por su base teórica pedagógica conductista.

Swain, (en Richards y Rodgers, 2003: 224), afirma que para que un alumno pueda avanzar en su desarrollo lingüístico, ha de tener el mayor número de posibilidades de usar la lengua. Las tareas ofrecen ese contexto en el que utilizarla.

- Es altamente motivadora. Por un lado, porque permite a los alumnos poner en práctica la lengua, lo que proporciona no solo un contexto de producción, sino además una posibilidad de reforzamiento del conocimiento.
- Debe ser reguladora de dificultad, es decir, las tareas deben estar diseñadas y programadas de manera que supongan un reto para el discente, pero que sean lo suficientemente asequibles como para que el alumno pueda prestar la atención suficiente al significado, al mensaje, sin descuidar otras cuestiones de tipo formal. Asimismo, las tareas han de cumplir con los objetivos pedagógicos concretos, de manera que debe haber tareas especiales para canalizar a los alumnos a trabajar aspectos concretos.

En cuanto al concepto de *lengua*¹⁸⁴ desde la perspectiva de este enfoque, se pueden apreciar ciertas ideas clave: Se considera que la lengua es un medio para crear significado, para comunicarse con sentido; por otro lado, no se tiene un único modelo de lengua, se trata de un modelo ecléctico, que dependiendo del aspecto a tratar, se trabaja con un modelo estructural cuando se refiere a su complejidad como sistema, uno funcionalista según los objetivos planteados en las tareas o uno interaccionista por la dimensión correspondiente que caracteriza a la lengua (medio de comunicación entre dos o más personas).

Por otro lado, el concepto de vocabulario adquiere un nuevo significado, pues deja de referirse exclusivamente a listas interminables de unidades léxicas, incluyendo dentro del concepto el término de *recursos lingüísticos* en general (sintagmas léxicos, raíces de oraciones, etc.). La fluidez está estrechamente relacionada con la capacidad del aprendiz para producir lengua en tiempo real

¹⁸⁴ Siguiendo la definición del concepto de lengua que aportamos de Lewandowski (1994: 994) en la nota al pie nº12 de este capítulo.

sin necesidad de detenerse a causa de dudas o búsqueda del término o expresión adecuados. De ahí también que se le dé prioridad al significado frente a la forma, tolerando también una serie de errores de corrección a favor de la comunicación, siempre y cuando esta llegue a establecerse. Y por último, el papel fundamental de la *conversación*, concebida no solo como el fin último, sino como la base absolutamente necesaria para la adquisición de la lengua, el contexto idóneo para hacer posible el uso de la lengua y poner en práctica los conocimientos que se poseen y los que están en proceso de adquisición.

4.2.1. Análisis del paradigma docente del perfil basado en tareas

Mediante la descripción que a continuación ofrecemos de los agentes y los factores que comprenden el paradigma de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas basada en tareas, definiremos el concepto de tarea como contexto idóneo para que la comunicación llegue a producirse y, por tanto, implique la construcción de conocimiento durante todo el proceso.

4.2.1.1. Los objetivos

El objetivo principal es conseguir la capacidad de comunicarse con precisión y eficacia en todas las situaciones en que se use la lengua objeto de estudio¹⁸⁵. Asimismo, los objetivos han de surgir directa, e idealmente, de las necesidades específicas de los alumnos. Partiendo de la lista de objetivos se organizan las distintas tareas que componen el programa, las cuales reflejan las actividades que los aprendices quieren llevar a cabo en la vida real, ya sea en ámbito personal, académico, social o profesional.

¹⁸⁵ Parece ser que no hay demasiados ejemplos publicados de programas que estén totalmente basados en tareas. Las ideas están tomadas de un plan de estudios nacional en Malasia para potenciar el uso del inglés en un momento en el que el malayo cobraba cada vez más importancia en el sistema educativo del país. (Richards y Rodgers, 2003: 226).

4.2.1.2. *Los contenidos*

El programa de contenidos se compone de dos tipos de tareas, las que se pueden llevar a cabo en la vida real y las que tienen un fin pedagógico concreto, que pueden o no darse en el mundo real¹⁸⁶. El programa debe planificar, además, la secuenciación de las tareas según su dificultad.

4.2.1.3. *Las actividades*

Entendiendo por tarea cualquier actividad que realiza el alumno en clase, cuya finalidad es llegar a un resultado concreto partiendo de una información dada, se puede hacer una clasificación muy extensa de su tipología: desde un ejercicio breve y sencillo hasta un proyecto de clase que suponga varias sesiones de trabajo.

En cualquier caso, es fundamental que las actividades cumplan una serie de condiciones: deben favorecer las oportunidades de perfeccionar conocimientos y habilidades en el uso de la lengua, y deben tener un objetivo propio y contar con el contenido adecuado y con un procedimiento operativo¹⁸⁷. La secuenciación de tareas tiene que responder a estas condiciones, ya que favorecen el aprendizaje del alumno, pues le posibilita disponer del contexto para perfeccionar las distintas destrezas, con un objetivo e instrucciones claras, lo que permite al alumno trabajar de la forma más autónoma posible.

Pica, Kanagy y Falodun (en Richards y Rodgers, 2003: 230), proporcionan una sencilla clasificación del tipo de tareas que se pueden encontrar en un

¹⁸⁶ Una tarea a realizar en el mundo es real es, por ejemplo, la búsqueda de vivienda: leyendo anuncios, contestando a ellos, etc., Una tarea de objetivo pedagógico, sería el hecho de rellenar un anuncio al que le faltan algunas palabras o expresiones, con el fin de practicar y afianzar el vocabulario correspondiente al tema.

¹⁸⁷ Se considera de vital importancia que el alumno posea las instrucciones de la tarea a realizar de la forma más clara y precisa. Dejar claro el objetivo que hay que alcanzar es tan necesario como orientar al alumno en cómo conseguirlo.

programa basado en este enfoque de enseñanza-aprendizaje: *rompecabezas*, en que los aprendientes combinan distintos fragmentos de información para lograr el total; *lagunas*, los alumnos poseen información complementaria y deben negociar entre ellos para obtener la que le falta; *resolución de problemas*, se les proporciona a los alumnos una serie de datos con los que deben resolver un problema y normalmente solo hay una solución posible; *toma de decisiones*, en este caso el problema planteado puede solucionarse de diversas maneras y los alumnos deben debatir y negociar entre ellos para encontrar la más adecuada; y de *intercambio de opiniones*, como su propio nombre indica, implica que los alumnos expongan sus puntos de vista sobre un tema en concreto y no precisa que se pongan de acuerdo entre ellos.

4.2.1.4. Los actantes del proceso de aprendizaje

El papel del alumno coincide en características con las señaladas en este mismo apartado correspondiente al enfoque comunicativo¹⁸⁸, pero el papel fundamental que tiene la tarea en el proceso de aprendizaje le confiere algunas cualidades más. Como la gran cantidad de tareas se hace en pareja o pequeños grupos, el aprendiz debe ser consciente de esa pertenencia a un grupo, asumir la responsabilidad que ello requiere y, quién necesite adaptarse, por estar acostumbrado a trabajar de forma individual o en la masa del grupo completo de clase, deberá responsabilizarse de ello también. Asimismo, se le requerirá que tenga iniciativa, se arriesgue y sea innovador, creando e interpretando mensajes a pesar de una posible carencia de experiencia previa y/o recursos lingüísticos. Otra cuestión básica para el alumno es que sepa escuchar, seleccionar lo que le interesa, no solo en cuanto a *input*, sino a cómo se ofrece esa información, para tener claro, además del mensaje, la manera en que este se presenta.

En cuanto al rol del docente también cuenta con algunas funciones concretas de este enfoque además de las que ya se le atribuyen en su

¹⁸⁸ Véase el apartado 2.2.1.1. de este capítulo.

precedente¹⁸⁹. En primer lugar, debe ser el seleccionador, adaptador, creador y secuenciador de las tareas a realizar por los alumnos. La secuenciación debe hacerse teniendo en cuenta no solo el nivel de competencia de los aprendices, sino también sus necesidades e intereses. En segundo lugar debe proporcionar el andamiaje¹⁹⁰ preciso para que los alumnos entiendan tanto el objetivo de la tarea, como la forma en que pueden abordarla. Y por otro lado, el docente, como característica complementaria a la de *escuchador* del alumno, también tiene entre sus funciones hacer a sus aprendices conscientes de que deben atender tanto al mensaje como a la forma¹⁹¹.

Queda patente que el rol del profesor es muy activo y supone una implicación intensa en la planificación de las tareas, tanto en la preparación previa de las mismas, como en el seguimiento y evaluación que debe realizar periódicamente y teniendo en cuenta la diversidad de su alumnado.

En los materiales pedagógicos de este enfoque tienen un papel principal las tareas, que pueden ser de índole ilimitada siempre y cuando cumplan alguna de las funciones vistas anteriormente, es decir, que se lleven a cabo en el mundo real o que tengan un fin didáctico concreto. En la medida de lo posible, se espera que se utilicen recursos auténticos, como los medios de comunicación, internet, folletos publicitarios, etc.¹⁹².

¹⁸⁹ Véase el apartado 2.2.1.1.5. de este capítulo.

¹⁹⁰ El término *andamiaje*, pertenece al Enfoque Sociocultural de la teoría constructivista del desarrollo cognitivo de Vygotsky. Hace referencia a la ayuda que proporciona el experto al aprendiz cuando éste se encuentra en la *zona de desarrollo próximo*, es decir, que el alumno por sí solo no es capaz de llevarlo a cabo. El término también implica que este andamiaje es algo temporal, ya que se va eliminando a medida que el alumno va teniendo la capacidad de llevar a cabo la tarea correspondiente por sí mismo.

¹⁹¹ Como, por ejemplo, enfocar la lectura de un texto al aprendizaje de expresiones, frases hechas, lenguaje coloquial o lo que se estime oportuno. Es decir, no leer sólo con atención (al mensaje), sino con intención (de aprender además determinadas cuestiones léxicas, gramaticales, culturales, etc.), es decir, atención a la forma de manera consciente.

¹⁹² Por ejemplo, utilizando medios de comunicación en alemán, puede trabajarse con la agenda cultural de un periódico impreso para organizar el plan de ocio del fin de semana; ver un capítulo de una teleserie y hacer un esbozo descriptivo de los personajes y las relaciones que hay entre ellos; buscar hoteles en una ciudad concreta y hacer una comparación de precios según zona, categoría y servicios, etc.

4.2.1.5. Dificultades de la aplicación del Enfoque por Tareas en el aula

En este enfoque, al ser la tarea el contexto de aprendizaje, esta tiene un protagonismo absoluto, por lo que el diseño de las tareas, con su graduación, su secuenciación, sus características particulares, deben estar cuidadosamente diseñadas. A la hora de evaluar al alumnado, es fundamental que el equipo docente tenga en cuenta que lo que ha de valorarse son los procesos, no exclusivamente los resultados.

Por otro lado, para resolver las tareas, el alumnado debe poner en práctica diferentes estrategias que ayudarán en los procesos y para ello será necesario especificar claramente los objetivos.

Las tareas han de diseñarse teniendo en cuenta sus distintas fases y características, relacionadas directamente con el *input* que recibe el alumnado. El *input* debe elegirse según grado de complejidad y el tipo de texto.

Tanto el rol docente como el de discente son polifacéticos. El profesorado ejerce el rol de mediador en el aula, gestionando el trabajo con las tareas y también debe valorar los procesos y las estrategias del alumnado, ofreciendo tanto *feedback* positivo como negativo.

En cuanto al alumnado, asume el rol de negociador en el aula, con las interacciones. Además, puede tomar el papel de monitor, aportando *feedback* a compañeras o compañeros. Y por último, también se espera que se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje. (Roca et. al., 1990: 37-41)

4.2.2. Revisión crítica y propuestas didácticas

Podemos afirmar que la tarea se entiende y se define como el contexto en que se construyen las destrezas, mediante la resolución de las diferentes actividades que conforman la tarea principal.

Observamos que el punto de partida constituye el análisis previo de las necesidades e intereses de los discentes, lo que genera un compendio de objetivos concretos, se establece una serie de tareas que tienen como finalidad la consecución de las capacidades que permitan a los alumnos llegar a su meta.

Las tareas tienen tres fases: la primera se denomina *pre-tarea* y puede ser cualquier actividad relacionada con activar los conocimientos previos del aprendiz, basados en su experiencia y/o destreza lingüística (lluvia de ideas, ejecución de mapas conceptuales, lectura o audición de ejemplos, etc.); la segunda es la *tarea*, la actividad en sí, en la que los alumnos trabajan en grupos o por parejas, recopilan la información y planifican como llevar a cabo la actividad; el docente, mientras tanto, recorre el aula aportando orientación y ayuda; y en sesión plenaria los grupos aportan las ideas básicas o se comparten datos, de manera que los alumnos trabajan así la *escucha* al contenido y a la forma; por último, la fase de la *post-tarea*, que consiste en comparar la ejecución de la misma tarea por parte de los compañeros en clase, e incluso de nativos o hablantes con fluidez a través de audiciones y/o ejemplos escritos; comprenderán también actividades de orden lingüístico (como buscar vocabulario específico del tema, determinadas cuestiones gramaticales, etc.) y la práctica oral final, que supondrá la mejora de los resultados de la tarea en sí con los conocimientos adquiridos o la búsqueda de conseguir afianzarlos utilizando esos conocimientos para realizar otro tipo de actividad con finalidad de refuerzo.

4.3. La Enseñanza de la lengua basada en Competencias: transparencia de objetivos

La Enseñanza de la lengua basada en Competencias cuenta con algunas características comunes a los dos enfoques anteriores, aunque son más las divergencias que hay entre ellas que las similitudes, sobre todo de carácter teórico pedagógico, pues, como ya hemos mencionado en la introducción de este capítulo, se trata de un enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras de base teórica conductista, con todo lo que ello implica en cuanto a la concepción de los

agentes principales del proceso de aprendizaje: aprendiente, docente y objeto de estudio.

Este tipo de enseñanza es la aplicación a los idiomas de la Educación Basada en Competencias, que surge en EE.UU. en la década de los años setenta del siglo XX. Su característica fundamental es su casi total focalización en el resultado, en el *output*¹⁹³, pues defiende programas que consten de definiciones de las metas docentes con descripciones exhaustivas del conocimiento y de las habilidades y conductas que ha de tener el aprendiz al finalizar un curso concreto.

Esta característica básica del aprendizaje basado en competencias, a pesar de su fundamento conductista, es al mismo tiempo una característica fundamental del MCERL, que describe los niveles según competencias y permite una transparencia total gracias a esas descripciones, que facilitan la labor no solo de los docentes y todos los profesionales del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino de los discentes, ya que tienen un recurso que especifica claramente cuáles son los objetivos a conseguir en cada uno de los niveles.

Este enfoque se aplicó a la enseñanza de idiomas (inglés como segunda lengua) para adultos emigrantes, con programas relacionados con el mundo laboral y supervivencia en la sociedad de acogida. De hecho, se exigían cursos concretos con programas basados en competencias para poder recibir determinadas prestaciones sociales en EE.UU., pues confirmaban el dominio necesario del idioma y de habilidades indispensables para la vida en sociedad.

Se trata de un programa con una clara especificación de los objetivos a conseguir por parte de los discentes, lo que resulta altamente motivador para los mismos, ya que permite trabajar con fines concretos, ayudados por la retroalimentación que se produce en las clases teniendo a disposición para su

¹⁹³ La mayor parte de los enfoques y métodos se centran en el *input*, es decir, en la información de entrada; con la convicción de que la mejora en cuanto a actividades, materiales, programas, etc., supone un aprendizaje del idioma más eficaz.

consulta los criterios de evaluación. Todo ello permite a su vez, no solo una mayor eficacia por parte del aprendiz, sino una mejora en la calidad de la enseñanza y en la evaluación debido a la transparencia que se supone a todo el proceso.

Los objetivos han de estar organizados de forma gradual en cuanto a dificultad, lo que facilita la consecución de metas a corto plazo, sobre las que seguir avanzando en conocimiento y habilidades. (Page en Richards y Rodgers, 2003: 143).

La enseñanza de la lengua basada en competencias tiene algunas características en común con la enseñanza comunicativa de la lengua, pues su propuesta de enseñanza está ligada a la funcionalidad de la lengua y a la naturaleza interactiva de la misma. Al mismo tiempo, el contexto es fundamental, pues se enseña el idioma en función de las situaciones en que va a usarse, teniendo en cuenta las necesidades y propósitos de los aprendices. El fin último es la consecución por parte del aprendiz de la competencia comunicativa en la lengua.

Sin embargo, el concepto de lengua diverge, ya que para los teóricos de la enseñanza basada en competencias, así como para los conductistas, el lenguaje es predecible según la situación en que se use¹⁹⁴. Por tanto, se espera que los diseñadores de los programas basados en competencias sean capaces de predecir exactamente las estructuras y el vocabulario que se utilizarán en cada una de las situaciones que se trabajen, de manera que les sea posible organizar cada unidad didáctica conforme a ello. De esta característica de predicción de la lengua se deduce que esta está formada por partes y subpartes, que se pueden separar, enseñar y aprender de forma incremental. Se concibe la lengua como un mosaico y, consecuentemente, la unión correcta de todas las piezas corresponde a la competencia comunicativa (Richards y Rodgers, 2003: 143).

¹⁹⁴ Su forma de enseñar se centra en la conducta y no en el desarrollo de habilidades.

4.3.1. Análisis del paradigma docente del perfil basado en competencias

Tomando como punto de partida la descripción de los agentes y los factores implicados en el paradigma de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del enfoque basado en competencias, haremos hincapié en la relevancia que tienen para el proceso de aprendizaje la exposición clara y concisa tanto de los objetivos a conseguir, como de los diferentes procesos de evaluación a los que se someterán los aprendientes.

4.3.1.1. Los objetivos

Como ya se ha visto, el objetivo principal es que el aprendiz logre la competencia lingüística necesaria para su socialización en el país de la lengua objeto de estudio. Para conseguirlo, el programa del curso debe contar con una serie de fines concretos, sobre los que, una vez asimilados, se va ampliando conocimiento. Esos fines concretos son las competencias que el alumno ha de conseguir y poner en práctica en la vida real: destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos.

4.3.1.2. Los contenidos

El contenido de cada programa refleja las situaciones que se van a trabajar, centrado en lo que el alumno ha de ser capaz de hacer en esos contextos concretos. La cuestión central en este enfoque no es lo que el alumno debe saber del idioma, sino lo que está capacitado para hacer con él¹⁹⁵.

¹⁹⁵ En el libro de texto de Langenscheidt *Orientierungskurs. Geschichte, Institutionen, Leben in Deutschland*, diseñado para emigrantes que ya poseen conocimientos de lengua alemana, se pueden observar una serie de temas totalmente prácticos: *Arbeit und soziale Sicherung, Religiöse Vielfalt, Wo ist meine Zeit geblieben?* Entre otros de índole similar como puede deducirse ya por el título. En cada uno de los capítulos encontramos imágenes de la vida real, orientaciones al modo de vida en Alemania, actividades para asociar las imágenes con vocabulario específico y concreto, fragmentos de textos como la Constitución, etc. No se trata de un método puramente basado en

4.3.1.3. Las actividades

Estas deben guardar una estrecha relación con las situaciones reales a las que se enfrentarán los aprendices, desde lo más básico socialmente, como las formas adecuadas de saludar, hasta lo más complejo de determinados puestos de trabajo (según el grupo), como escribir cartas de despido, de recomendación o hacer presentaciones comerciales de productos.

Si bien en el Enfoque basado en tareas se clasifican las tareas entre las de la vida real y las que tienen un fin pedagógico, en este enfoque solo tienen lugar las primeras, pues es fundamental que todas las tareas reflejen las situaciones reales que pueden encontrarse los alumnos en la vida real.

4.3.1.4. Los actantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

No cabe duda de que la enseñanza está centrada en el alumno y en las necesidades concretas y específicas que este tiene a la hora de enfrentarse a situaciones reales de la sociedad que le acoge. Sin embargo, esta socialización no se hace desde el fomento del pensamiento crítico, sino desde la norma establecida. Se pretende, por tanto, que el alumno adquiriera los conocimientos de lengua necesarios y, al mismo tiempo, sea un modelo de conducta ideal, adaptado a la sociedad y que no plantee críticas a la misma. Es por ello que se considera un perfil de alumno pasivo.

La función principal del profesor es la de transmisor de habilidades, transferir conocimiento y socializar a los alumnos “de acuerdo con los valores del grupo socioeconómico dominante” (Friere en Richards y Rodgers, 2003: 148), al mismo tiempo, el docente ha de buscar y mejorar las maneras más eficaces de transmisión.

competencias, aunque se aprecian características fundamentales de este tipo de metodología: la temática, la guía cultural (casi normativa), el perfil del alumno y el objetivo principal “Er (der Kurs) trägt dazu bei, den Zuwanderern die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu erleichtern” (contraportada del libro).

Tanto para el papel del aprendiz como para el del docente no se encuentran afinidades con los anteriores enfoques, ya que al estar basado en el conductismo, el alumno tiene una función pasiva en cuanto a la reflexión que no se espera de él (algo fundamental para el constructivismo y la Enseñanza comunicativa de la lengua), y el rol del profesor se asimila al de un adiestrador de conductas correctas.

Teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen con este enfoque de enseñanza, la posibilidad de utilizar materiales adaptados al nivel no existe en el planteamiento, ya que es requisito imprescindible para los mismos que se trate de recursos auténticos.¹⁹⁶

Es cierto que los roles de aprendiz y docente no se ven en absoluto reflejados en los dos enfoques anteriores, pero la inclusión de materiales auténticos sí está prevista en los tres, aunque no en el mismo porcentaje, ya que en este enfoque, todo el material debe ser auténtico. El hecho de utilizar material auténtico participa en el fomento de la motivación del estudiante, porque al proporcionar elementos auténticos contextualizadores, las tareas representan situaciones reales.

4.3.1.5. Dificultades de la puesta en escena del proceso de aprendizaje del perfil basado en competencias¹⁹⁷

Se hace una evaluación inicial al alumnado para situarlos en la fase que corresponda. Son cuatro fases, en las dos primeras se trabaja el desarrollo lingüístico general, la tercera supone una reagrupación de los alumnos según sus necesidades y objetivos (hay tres tendencias programadas según competencias: Estudio Ampliado, Inglés Profesional y Acceso a la Comunidad), y en la fase

¹⁹⁶ En el tema de búsqueda de vivienda, por ejemplo, desde el uso de mapas, para interpretarlos, a anuncios y compromisos de venta o alquiler, formularios de petición o diálogos para solicitar servicios básicos como el agua, la luz o la línea telefónica, etc. Fuente en internet: *Competencies*. <http://www.dllr.state.md.us/gedmd/cs/eslscscomp.pdf>

¹⁹⁷ Basado en el Programa de Educación de Inmigrantes de Australia para conseguir el Certificado en Inglés Hablado y Escrito (Hagan en Richards y Rodgers, 2003: 148).

cuatro se consigue el certificado de conocimientos avanzado. En cada una de las fases hay cuatro ámbitos de enseñanza: competencias de conocimiento y aprendizaje, competencias orales (de producción oral y comprensión auditiva), competencias de lectura y competencias de expresión escrita.

Se lleva a cabo una evaluación continua por parte del docente, de manera que si no llegan a los objetivos requeridos, los alumnos siguen trabajando en ello hasta que lo consiguen.

4.3.2. Revisión crítica y propuestas didácticas

La transparencia de objetivos es una de las cuestiones más específicas de este tipo de enseñanza.

Se puede decir que las principales características de este método son su base absolutamente pragmática: por un lado, se enseña y se aprende una lengua para poder usarla en la vida real; por otro, se da una importancia crucial al contexto en que se usa la lengua; y, por último, se organiza el programa según las necesidades y objetivos del alumno. Estas mismas cualidades son compartidas por los enfoques anteriores de base constructivista, aunque desde ópticas diferentes. Pero, en cualquier caso, al tratarse de un enfoque que se utiliza principalmente para el idioma como segunda lengua y con el perfil concreto de inmigrante con necesidades de aprender la lengua y, por tanto, adaptarse a la sociedad del país de acogida, se presenta demasiado normativo, incluso un tanto adoctrinador, y, en consecuencia, lejos del ideal de hacer al aprendiz paulatinamente autónomo y agente activo de la sociedad.

Por otro lado, la Enseñanza de la lengua basada en competencias, tiene otras características altamente motivadoras: su pragmatismo, ya que el aprendiz utiliza lo que aprende en la vida real y favorece la retroalimentación entre su formación y su experiencia en la vida real; puede elegir qué le interesa aprender y qué no, y el método de evaluación es absolutamente transparente, pues sabe en todo momento cuáles son los objetivos a conseguir y se le ofrecen los recursos

para poder llegar a ello. Hay que añadir además, que las habilidades y destrezas que le llevarán a obtener la deseada competencia comunicativa son metas claramente descritas en los programas, información que resulta de gran motivación al aprendiz y, a su vez, son para el docente una ayuda inestimable para la planificación de los objetivos.

4.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

La relevancia de estos enfoques en la enseñanza de la lengua está relacionada principalmente con el papel central y fundamental que adquiere el concepto de tarea como contexto perfecto, no solo para practicar el uso de la lengua, sino para poner procesos cognitivos en marcha de forma consciente fomentando el aprendizaje de la lengua (en el caso de los dos primeros enfoques). Los roles de alumno y profesor fomentan la adquisición del idioma; esto es, el docente como planificador y creador de tareas, como orientador en las distintas fases de las mismas; el alumno como agente activo y responsable de su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que la conciencia de pertenecer a un grupo de trabajo, lo que ello conlleva y cómo repercute en su proceso de aprendizaje.

La relevancia que posee la conversación como piedra angular de adquisición de conocimiento, es algo que tienen en común los tres enfoques. Podemos concluir que es el medio con que se adquiere la competencia comunicativa: mediante la práctica de la comunicación y, por tanto, mediante la interacción, negociando y construyendo significados dentro del grupo social del que el alumno forma parte.

Desde la perspectiva didáctica del enfoque comunicativo es necesario que los aprendientes tengan el máximo de posibilidades de usar la lengua en clase de forma individual y creativa.

Como se puede apreciar en las distintas descripciones de los enfoques, tanto el comunicativo como el basado en tareas tienen como base teórica de conocimiento el constructivismo, tienen características comunes para los roles de

docente y discente, y coinciden en la finalidad última: el aprendizaje significativo de la lengua y la aplicación de las estrategias, recursos y procesos cognitivos del aprendiz, que pone en marcha basándose en sus conocimientos y experiencia previos.

Siendo conscientes de que puede resultar contradictorio que hayamos incluido en este capítulo el Enfoque basado en competencias, ya que postula una concepción del aprendizaje y de la lengua basada en la conducta, creemos necesario recopilar las características de este enfoque que pueden aplicarse desde una perspectiva constructivista de la enseñanza de lenguas. Por un lado, se debe precisamente al papel fundamental que se atribuye a la adquisición de competencias, estrechamente relacionado con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, en que las competencias, la descripción de las mismas y su importancia para llevar a cabo la evaluación del conocimiento, forman parte de la base del mismo a la hora de describir la competencia comunicativa. Por otro lado, a otra cuestión que se ve también claramente reflejada en el Marco y característica del mismo: la transparencia en la exposición y descripción de objetivos, que permiten a todos los profesionales del sector y al usuario aprendiz disponer de una información que le permite conocer y autorregular su aprendizaje de forma consciente y responsable. Por último, este enfoque tiene una clara aplicación de integración social del individuo en la sociedad en que se habla la lengua extranjera, y aunque no comparte con los otros dos enfoques la visión del ciudadano crítico, los objetivos planteados permiten conocer las normas de la sociedad de acogida, algo fundamental para comprender y aceptar las diferencias y similitudes interculturales.

En este punto de la investigación, consideramos oportuno el planteamiento del estudio de un recurso pedagógico que permita diversidad de formatos y aplicaciones, con el objetivo de poder adaptarlo a perfiles discentes concretos.

Capítulo V

EL PORTAFOLIO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA L2

Sumario

- 5.1. El aprendizaje autónomo y los procesos metacognitivos
- 5.2. El portafolio: delimitación conceptual
- 5.3. El portafolio como herramienta para el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita de la L2
- 5.4. Vías de aplicación del portafolio en el contexto actual de aprendizaje de la L2: el portafolio digital
- 5.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

5. El portafolio como recurso de aprendizaje autónomo de la L2

En este capítulo analizamos las características del recurso pedagógico del portafolio, con el fin de definir el concepto y las características que pueden hacer del mismo, por su versatilidad y flexibilidad, una herramienta útil para su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera enmarcado en las características esenciales del MCERL y orientado a los enfoques comunicativo, basado en tareas y basado en competencias.

5.1. El aprendizaje autónomo y los procesos metacognitivos

Desde la óptica presentada en este trabajo, para alcanzar el objetivo de formar a los aprendientes en la capacidad de dirigir su propio aprendizaje y de aplicar sus conocimientos a otras circunstancias de la vida, ya sea en el ámbito personal, público, profesional o educativo¹⁹⁸, determinados conceptos deben vincularse: la metacognición y el autoaprendizaje.

¹⁹⁸ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas contextualiza las diferentes actividades de la lengua en estos cuatro ámbitos, que hacen referencia a las interacciones familiares e individuales a nivel social (ámbito personal); a las relaciones con las administraciones, las empresas, la cultura, los servicios públicos (ámbito público); a todo lo

“[...] se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal *aprendiendo a aprender* y *aprendiendo a pensar*, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, este trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida” (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 188).

En este sentido, podemos afirmar que un aprendiente que es consciente de que dispone de una serie de recursos y estrategias de aprendizaje, los cuales ha aprendido a utilizar de forma premeditada, es así mismo, capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y controlar cómo y cuándo poner en marcha las estrategias o los recursos que son necesarios para resolver una situación, partiendo de su conocimiento y su pensamiento crítico¹⁹⁹.

La metacognición favorece, por tanto, la autonomía del aprendiente en su proceso de aprendizaje²⁰⁰, pues, como señaló John H. Flavell (1976), uno de los primeros teóricos en utilizar este término y cuyos trabajos estaban muy conectados con las concepciones piagetianas, la metacognición supone el “conocimiento que uno tiene de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje”²⁰¹ (Flavell en Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 191). Este tipo de conocimiento permite al aprendiente autorregular su proceso utilizando las estrategias y los recursos concretos que sabe que necesita. Lo que nos conduce a uno de los objetivos que debemos perseguir como docentes: enseñar a nuestros alumnos a aprender.

relativo al contexto de su profesión (ámbito profesional); y a las actividades y relaciones que se derivan de la formación académica a lo largo de toda la vida (ámbito educativo). Consejo de Europa (2002: 15).

¹⁹⁹ La metacognición no sólo es el camino a la autonomía del aprendizaje, también posibilita que un individuo piense y actúe de una forma responsable con su entorno, convirtiéndolo en un ciudadano más partícipe de la sociedad. Este objetivo es uno de los que se plantea desde el Marco Común, para alcanzar una ciudadanía democrática. Consejo de Europa (2002: XII).

²⁰⁰ Esta cuestión es de máxima relevancia en una sociedad como la nuestra, en la que constantemente estamos expuestos a estímulos y se nos hace necesario resolver tareas novedosas o enfrentar situaciones conflictivas que hemos de saber resolver.

²⁰¹ La metacognición también se define más someramente en términos de “saber aprender”, “aprender a aprender”, “pensar sobre el pensamiento”.

La autonomía y la responsabilidad en los aprendientes son dos objetivos que persigue el modelo de educación que pretende contribuir a que los alumnos posean criterio propio y sean capaces de construir su vida de forma sostenible en todos los ámbitos de la misma²⁰².

5.1.1. Concepto de autoaprendizaje

El aprendizaje autónomo o aprendizaje autorregulado es uno de los conceptos constructivistas más populares hasta hoy día. El concepto proviene del vocablo “autodidacta”, que ya se utilizaba en la Antigua Grecia para denominar a la persona que aprendía sola, sin maestro²⁰³; ya no corresponde al concepto actual, pues en ese caso la figura del docente sería innecesaria²⁰⁴.

Los orígenes del concepto actual de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo surgieron tanto en Europa como en Estados Unidos, por cuestiones diversas, en las décadas de los sesenta y setenta. Mongelos (2008: 43) señala, citando a Gremio y Riley, un giro ideológico en Europa que buscaba el alejamiento del consumismo y el materialismo en favor de la calidad de vida, la experiencia personal, la libertad y los derechos de las minorías. Estas ideas son recogidas por Holec en un trabajo para el Consejo de Europa²⁰⁵, de donde surgirán las primeras descripciones y términos relacionados con la autonomía del aprendizaje: el auto-aprendizaje, que implicaba al alumno de forma activa en la determinación de los objetivos, contenidos y evaluación de su aprendizaje, pues se les consideraba capaces de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, en EE.UU. las investigaciones tienen como foco de atención la descripción de lo que supone ser “un buen aprendiz de lenguas” y las destrezas y estrategias que se requieren para ello.

²⁰² Véase Noddings en Buxarrais (2015).

²⁰³ Del francés *autodidacte* y éste del griego *autodidáktos* ([www.rae.es](http://dle.rae.es) : <http://dle.rae.es/?id=4SBBnB8> [última consulta 9/4/2017]) [αὐτοδίδακτος]

²⁰⁴ Véase Roth (2015: 320).

²⁰⁵ Holec, Henri (1979) *Autonomy and Foreign Language Learning*.

Para Little (citado en Mongelos, 2008: 47) la base de la autonomía está en la capacidad que tiene el aprendiente de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Hay tres cuestiones que facilitan la efectividad de un enfoque basado en la autonomía: los alumnos llevan a cabo su aprendizaje (voluntaria o involuntariamente), con esta condición ya existente, si se hace de forma consciente y reflexiva, será mucho más productivo, lo que genera una conciencia crítica que ayudará al alumno a conocer sus límites y sobrepasarlos dado el caso. Para Little, la autonomía del aprendizaje corresponde también a la ruptura de barreras entre el contexto educativo y la vida real del alumno, ya que permite que el alumno sea capaz de seguir aprendiendo fuera del contexto educativo formal.

La autonomía del aprendizaje tiene una clara base constructivista, de acuerdo con Little (2008: 248) que cita los trabajos de Piaget, Bruner y Vygotsky, en los que se considera que la autonomía es una capacidad y característica básica humana general. Desde esta perspectiva, se vincula la capacidad de ser autónomo con las habilidades metacognitivas y la dimensión afectiva del ser humano, lo cual conlleva un aumento de la motivación. Dadas todas las ventajas que puede producir este enfoque, se considera un objetivo primordial en la enseñanza.

Desde el punto de vista de este trabajo, la autonomía del aprendizaje se entiende, como se ha podido comprobar a lo largo de los capítulos anteriores, desde esta perspectiva constructivista que postula Little. Y, concretamente, en el ámbito del aprendizaje de idiomas, debe ser una capacidad más a desarrollar por parte del alumno, porque no consiste en aplicar la autonomía durante un periodo determinado de tiempo, sino que implica, al igual que el proceso de adquisición del idioma, constancia a lo largo de todo el ciclo vital. No se entiende el aprendizaje de lenguas extranjeras como algo puntual, sino como un proceso que hay que mantener vivo.

Es fundamental tener claro en qué *no* consiste el aprendizaje autónomo, pues puede llevar a errores en el enfoque. No debe identificarse con ser

autodidacta ni a que se lleve a cabo el aprendizaje de una forma absolutamente individual. Al contrario, la dimensión social de la autonomía es estrictamente necesaria, ya que, según Dam (citada en Mongelos, 2008: 50), la conciencia de ser aprendiz y de participar en el propio proceso de aprendizaje surge en el contexto de interacción con otros aprendices y con el profesor.

Más allá de suponer un método de aprendizaje, que no lo es, fomentar la autonomía del aprendiente para su autorregulación proporciona al mismo los recursos para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, generando el empoderamiento del aprendiz. Este empoderamiento o *empowerment* corresponde al proceso de conseguir el objetivo de autonomía²⁰⁶. El concepto de portafolio como un recurso poderoso o de empoderamiento del aprendiente está estrechamente vinculado a la responsabilidad que toma el aprendiente a la hora de elegir los contenidos que presenta, pues esa compilación de materiales y producciones realizadas configuran una representación de esa persona, de sus inquietudes y valores, de su personalidad²⁰⁷.

La aplicación del enfoque del aprendizaje autónomo trae consigo una serie de cambios, ya que el foco de atención deja de ser el proceso de enseñanza centrándose este en el de aprendizaje, lo que conlleva una reestructuración de los papeles de los principales agentes y factores implicados en el proceso, además de la aparición de nuevos conceptos y acciones a ejecutar por cada uno de ellos.

Como ya se ha dicho anteriormente, la autonomía no implica el aprendizaje fuera del contexto escolar ni exento de profesor. Lo que sí supone es

²⁰⁶ Véase Ballweg, 2015: 63.

²⁰⁷ En Paulson et al. (1991: 61), podemos leer la definición del concepto de portafolio que se presenta a los estudiantes en el Pacific Northwest College of Art: "An application portfolio is a visual representation of who you are as an artista, your history as well as was you are currently doing... It is representing you when you're not present... Part of evaluation of a portfolio is based on the personal choices [you] make picking pieces for the portfolio. It tells the school something about [your] current values, that's why you will rarely get a school to be very specific about what they look for in a portfolio. [You] should not be afraid to make choices". El portafolio representa la imagen del aprendiente, su personalidad, ya que es él quien elige las producciones que incluirá en el dossier, del cual es el único responsable. Esta responsabilidad es la que empodera al estudiante y le proporciona la capacidad de elegir según su personalidad y los objetivos que persigue.

un traspaso de control sobre el proceso desde el profesor al aprendiz, de manera que ambos son responsables del mismo, cada uno en grado diferente. El profesor debe velar porque el alumno descubra todo su potencial y guiarle en el uso de estrategias, recursos y procesos para su máxima eficiencia; debe permitir y fomentar que el aprendiz se responsabilice de su propio aprendizaje de forma paulatina, retirando el andamiaje según vaya observando la evolución de autonomía del aprendiz. El alumno es responsable de poner en práctica las estrategias, los recursos y los procesos, de buscar las vías que le sean más productivas, de compartir conocimientos y estrategias con el grupo de aprendices que le acompaña en el proceso; debe responsabilizarse de aprender a aprender y de ir tomando el control de su proceso de aprendizaje.

Pero es una responsabilidad compartida, la cual repercute en varias cuestiones, ya que ambos agentes tendrán que decidir y negociar los objetivos, los materiales, la progresión... Implica "hacer del trabajo del estudiante el criterio de organización de la docencia. Aplicar este criterio significa hacer de las actividades de aprendizaje el eje de la planificación de la docencia" (Penzo *et al.*, 2010: 7). Para el profesor implica ir mucho más allá de la enseñanza de contenidos, pues además debe fomentar el desarrollo de las estrategias que potencian la autonomía, las cuales implican el ya mencionado traspaso de control, tiene que saber escuchar a los alumnos, observar sus necesidades y peticiones, reorganizar la planificación si fuera necesario debido a las negociaciones, etc. El profesor que adopta el enfoque de autonomía, verá ampliado su tiempo de preparación de clases, pues deberá preocuparse tanto de lo que deben aprender los alumnos, como de cómo han de aprenderlo. El profesor se convierte en un guía, un consultor y, lo más importante desde el punto de vista de este trabajo, en un participante más y coaprendiz del proceso de aprendizaje.

Al estar centrado el foco de atención en el proceso de aprendizaje, el alumno también adquiere nuevas funciones, cuya finalidad es mejorar el aprendizaje mediante la motivación. Esto requiere el hacerse responsable de su propio proceso, activar y reutilizar estrategias útiles para la potenciación del aprendizaje, una actitud activa e interactiva frente al proceso, la propuesta de

objetivos, materiales e incluso tareas y requerirá de una conciencia crítica en relación a todo ello, que vendrá promovida por el trabajo de la autoevaluación.

El concepto de aula también se ve modificado, porque ha de entenderse como un contexto de participación e interacción, donde el grupo construye el conocimiento a partir de la experiencia. No es exclusivamente un lugar donde llevar a la práctica de forma hipotética las actividades de lengua, en el aula se llevan a cabo de una forma real y se tienen experiencias auténticas de comunicación, intercambio de información y creación de conocimiento.

En este contexto de enseñanza y aprendizaje, la evaluación adquiere una doble función, porque no solo se verá reflejado el nivel de dominio de los aprendices para comprobar que se ha llegado a los objetivos deseados y planteados, sino que se evaluará el modo de aprender, los materiales, las tareas y proyectos, los medios utilizados, con la finalidad de establecer las bases para continuar con ellos, modificarlos, añadir nuevos o descartar algunos.

Observamos que el enfoque de aprendizaje autónomo tiene dos objetivos indisolubles en el ámbito de la enseñanza de idiomas: fomentar la autonomía tanto en el uso de la lengua, como en el aprendizaje de la misma, para lo que es necesario que los roles de profesor y alumno y los conceptos de aula y evaluación posean esa de características que hemos descrito.

Podemos afirmar que la autonomía del aprendiz puede llevarlo por caminos de enriquecimiento lingüístico prácticamente infinitos, ya que en la sociedad actual, la era de la información y los medios de comunicación, se tienen a mano una cantidad ingente de materiales auténticos y también de materiales didactizados con solo encender el ordenador²⁰⁸.

²⁰⁸ Desde grupos musicales, series, películas, etc. en *youtube*, noticias escritas o audiovisuales en página oficiales de cadenas de televisión o periódicos de habla alemana, hasta páginas con secciones sólo con materiales didactizados, como Deutsche Welle, que cuenta con podcast, vídeos, noticias ralentizadas, textos con preguntas de comprensión, telenovela y un largo etcétera de recursos a mano, tanto para profesores como alumnos, que quieran descubrirlos y utilizarlos en provecho de su aprendizaje.

“Im engeren Sinn ist autonomes Lernen jede Art von lehrunabhängigem Arbeiten von Schüler(innen) und Kursteilnehmer(innen). Das kann die Lösung von Aufgaben, die Durchführung von Projekten und Erkundungen, die selbständige Bearbeitung von Arbeitsbögen, Computerprogrammen und Multimediakomponenten bedeuten, aber auch die individuelle Nutzung von self-access centres, die Entscheidung für unterschiedliche Materialien mit unterschiedlichen Ansprüchen, Fertigkeiten und Sprachniveaus oder gar im Sinne des Fremdsprachenwachstums die eigenständige Wahl verschiedenartiger Einstiege oder Informationskontexte. In allen diesen Fällen steht die rezeptive und produktiv-interaktive Sprachverwendung im Vordergrund, und die wird vorwiegend durch Materialien ausgelöst und gesteuert”. (Häussermann y Piepho, 1996: 198).

La relevancia del papel esencial que tiene la autonomía en la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, está en la posibilidades que ofrece: poder realizar una tarea con éxito y sin ayuda, fuera del contexto en que se aprendió y adaptando las habilidades requeridas a cada situación concreta. En palabras literales de Little (2008: 247):

“We are autonomous in relation to a particular task when we can perform it (i) independently, without assistance from others, (ii) beyond the immediate context in which we acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (iii) flexibly, taking account of new and unexpected factors”.

En este punto, el aprendizaje autónomo y la premisa “*learning by doing*” se unen para formar un tándem magnífico para las clases de lengua extranjera, proporcionando una base sólida sobre la que conseguir el fomento de la motivación en los aprendices, dando el lugar que corresponde tanto al uso como al aprendizaje de la lengua.

El autoaprendizaje implica una mayor eficiencia en el aprendizaje en aquellos aprendices que son capaces de practicarlo²⁰⁹:

²⁰⁹ Roth (2015) presenta una serie de casos analizados en los que los centros educativos tienen una metodología centrada en el alumno y en el concepto de autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiente. Sin embargo, los datos que revelan los distintos análisis, dejan patente que no se

“Schülerinnen und Schüler mit höheren Fähigkeiten im selbstregulatorischen Lernverhalten agieren im Schulalltag allgemein erfolgreicher und nur ein selbstregulatorisches Lernverhalten in einem offenen Unterrichtsgeschehen kann das schulische Lernen verbessern (...)”. Roth (2015: 320).

5.1.2. Autoaprendizaje y metacognición

5.1.2.1. Concepto de metacognición

El concepto de metacognición y la investigación en torno a ella han supuesto la fundamentación de cambios esenciales en la visión del aprendizaje, precisamente por el papel relevante que posee la capacidad de aprender de forma autónoma y consciente en la eficiencia del proceso de aprendizaje y, por tanto, sus positivas repercusiones en la motivación del aprendiente.²¹⁰ Esto quiere decir que el aprendiz es capaz de realizar un control sobre los conocimientos y los recursos que posee, así como de las estrategias que domina, lo que le permite relacionar los conocimientos que ya tiene con la nueva información y modificar los esquemas necesarios para acomodar²¹¹ el resultado de tales procesos. De manera que un aprendiente metacognitivo no solo es consciente de cuáles son sus procesos cognitivos, sino cómo y cuándo ha de ponerlos en funcionamiento para aprender de forma más eficiente.

Las investigaciones sobre metacognición proporcionan la comprensión sobre los procesos cognitivos que el aprendiente lleva a cabo durante el aprendizaje, lo que resulta necesario para aprovechar y maximizar las capacidades cognitivas del individuo, de manera que el docente planifique y

trata de una metodología que mejore de manera significativa el aprendizaje de los aprendientes, lo que parece deberse a que no se aplica de forma unilateral por todo el equipo docente del centro y que la minoría que lo aplica, no lo hace de una forma regular, sino de manera esporádica. En cualquier caso, parece que los alumnos que presentan una predisposición para autorregular su aprendizaje, sí mejoran considerablemente. Aunque como comenta el autor, esto sí se esperaba.

²¹⁰ Véase Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008), Salazar y Batista (2006).

²¹¹ El concepto de acomodación hace referencia a cómo el aprendiente, partiendo de los conocimientos que ya posee y que ha activado, lleva a cabo la modificación de los esquemas mentales que poseían, dando lugar a nuevos esquemas y asociaciones mentales. Véase el apartado sobre Cognitivismos en capítulo 1 de este trabajo.

diseñe las tareas que facilitan al aprendiente situaciones de reflexión y autoconocimiento cognitivo.

Teniendo en cuenta las concepciones de Flavell²¹², la metacognición o el saber metacognitivo está formado por dos componentes: el conocimiento metacognitivo en sí o de naturaleza declarativa, y el conocimiento procedimental del control metacognitivo, conformado por las experiencias y la regulación metacognitivas. El primer componente implica a su vez tres campos o categorías: el conocimiento de uno mismo como aprendiz, el conocimiento que se tiene sobre la tarea y el conocimiento de las estrategias necesarias. El segundo hace referencia a la capacidad de autorregulación y la consciencia con la que el aprendiz participa de forma activa y tomando decisiones en su proceso de aprendizaje, para utilizar esta capacidad, el individuo hace uso de las estrategias metacognitivas, definidos como “procesos secuenciales que uno emplea para controlar las actividades cognitivas, y en última instancia, asegurarse de alcanzar el propósito cognitivo” (Salazar y Batista, 2006: 55).

Un proceso de aprendizaje autorregulado de manera eficiente, según Klimenko (2009: 17), es aquel que cuenta con una base compuesta a partes iguales por las dimensiones cognitiva y afectivo-emocional²¹³. Es decir, que implica el autoconocimiento que uno posee sobre su forma de aprender, así como el que posee sobre sí mismo en relación a su personalidad:

“Die Hauptthese [...] lautet, dass Lehren und Lernen stets im Rahmen der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lernenden stattfinden, also der höchst individuellen Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlen, Wollens, Handelns sowie der Bindungs- und Kommunikationsfähigkeit eines Menschen. Mit anderen Worten: Die Art, wie jemand lehrt und lernt, wird bestimmt durch seine Persönlichkeit”. (Roth, 2015: 14).

²¹² Véase Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008), Salazar y Batista (2006).

²¹³ “Aunque el aprendizaje de un idioma y el uso que se hace del mismo son fundamentalmente actividades interactivas que dependen de los tipos variados de relación que se adoptan con los demás y con la cultura como un todo, el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno. La forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo; [...]” Arnold (2000: 26).

Y esto es precisamente así, porque el aprendizaje no es una actividad del ser humano que pertenezca exclusivamente al ámbito de la formación, reglada o no, sino que es una actividad que acometemos constantemente, en todas las facetas de la vida y a lo largo de la misma²¹⁴.

5.1.2.2. Estrategias de aprendizaje metacognitivas

La clasificación de las estrategias de aprendizaje en general se hace en tres grandes grupos: las cognitivas²¹⁵, que se refieren a los procesos de gestión de la información, por tanto, procesos de repetición, elaboración y organización de la información, los datos y los conocimientos; las metacognitivas, que implican las capacidades de control del propio aprendizaje, la reflexión sobre el propio procedimiento que suponen planificación, observación, regulación; y las estrategias de manejo de recursos, que comprenden aquellas que se requieren para resolver la tarea, así como las que están relacionadas con la autoestima, la autoeficacia de los recursos personales “estrategias de disposición afectiva y motivación del individuo hacia el aprendizaje” (Corpas Arellano, 2000:3)²¹⁶.

Las estrategias y procesos aquí consideradas hacen referencia al aprendizaje académico y más concretamente, al aprendizaje metacognitivo y, por tanto, al fomento de la autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiente e inducidas mediante la guía del docente. Beltrán realiza una compilación de los procesos y las estrategias necesarias para hacer más eficientes los procesos y, a su

²¹⁴ En este sentido, véase la investigación de Salazar y Batista (2006), en el que defienden el estrecho vínculo que existe entre la conexión de los conocimientos previos de forma óptima y el control de los procesos metacognitivos como fundamento de una aprendizaje consciente, significativo y longevo.

²¹⁵ Las estrategias cognitivas también son denominadas funciones ejecutivas: “Incluyen la memoria de trabajo (conjunto limitado de informaciones que pueden mantenerse temporalmente en la memoria a corto plazo para la ejecución de tareas en curso), la flexibilidad cognitiva, la capacidad de inhibir informaciones irrelevantes, el autocontrol, etc. (...)”. (Coll Andreu en Buxarraís, 2015: 114-115).

²¹⁶ Véase Roth (2015: 321).

vez, vincula técnicas a esas estrategias, aunque una misma técnica puede utilizarse para fomentar varias estrategias (Beltrán, 2010: 75)²¹⁷.

La función de las estrategias metacognitivas consiste en “planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas” (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 193). Desde el fomento por parte del docente del trabajo consciente del aprendiente con sus estrategias metacognitivas, se impulsa asimismo el autoaprendizaje:

“los alumnos pueden mejorar su capacidad para aprender, usando selectivamente estrategias motivacionales y metacognitivas, jugando así un papel significativo en la elección de la forma y la cantidad de instrucción que necesitan”. (Salazar y Batista, 2006: 53).

El aprendiente puede autorregular su proceso de aprendizaje de forma autónoma cuando conoce tanto sus procesos cognitivos como las estrategias que promueven su proceso de construcción del conocimiento, de manera que puede controlar la elección de las mismas según las situaciones a las que se enfrenta, partiendo de su experiencia previa y de las evaluaciones que ha realizado con posterioridad mediante la práctica reflexiva.

Hay estrategias metacognitivas relacionadas estrechamente con las cognitivas que hacen de la atención y de la comprensión procesos más eficientes. Estas son: la meta-atención y la meta-comprensión. La primera supone, por parte del aprendiente, tanto el conocimiento sobre el funcionamiento de la misma y de los diferentes tipos, así como el control consciente sobre cada una de ellas. Es decir, que el individuo, para regular el proceso de atención, debe saber cómo funcionan este y las distintas estrategias, al igual que las técnicas que repercuten positivamente en su propio aprendizaje, poniendo en práctica y analizando a posteriori los resultados.

²¹⁷ Las tablas presentan en primer lugar el proceso principal [gris oscuro], un proceso integrado en el proceso principal si procede [gris claro], las estrategias [izquierda] y técnicas asociadas a estrategias y procesos [derecha]. Basándonos en la compilación presentada en Beltrán, 2010: 77-80).

La meta-atención se corresponde pues con la consciencia y el control del proceso, sabiendo que es un recurso limitado y que, por tanto, precisa de concentrarse en determinadas cuestiones y no en el todo, utilizar un tipo u otro de estrategia atencional y prescindir de las otras según la situación y el objetivo, y poner en marcha el esfuerzo necesario desechando distracciones y centrándose en la tarea correspondiente. Además, hay una serie de técnicas que utilizar en ese sentido, como identificar la información más relevante descartando la innecesaria e implicarse de forma consciente y más tiempo en esa información.

Por otro lado, la estrategia de meta-comprensión posee dos funciones. Una de ellas hace referencia al conocimiento que tiene el aprendiente sobre sí mismo, la tarea que debe realizar y las estrategias que le son necesarias para llevarla a cabo. El individuo, además de trabajar los conocimientos o contenidos de la tarea en sí, también aprende acerca de la repercusión que ha tenido el uso de determinadas estrategias y técnicas en el resultado de la tarea, contemplando este *feedback* como medio para aprender de sí mismo. La otra función es una función de control, el aprendiente la utiliza cuando planifica, regula y evalúa su proceso de aprendizaje y con ella ejerce control consciente sobre las estrategias que pone en marcha, las diferentes técnicas que usa, el posible cambio de técnica cuando el resultado no es el deseado, etc.

Para un aprendizaje significativo, resulta fundamental entrenarse en las estrategias metacognitivas y desde la docencia puede y debe fomentarse si se persigue que los aprendientes sean ciudadanos críticos y activos, conscientes de su entorno y su huella en la sociedad, autónomos e independientes en la toma de decisiones coherentes. Para ello es esencial que el docente planifique y organice las tareas teniendo en cuenta tanto los contenidos en sí de la asignatura, como las estrategias y técnicas que deben ejercitarse en las mismas, siendo fundamental que se especifiquen claramente los objetivos, el tiempo que requerirá, recursos que pueden ser de utilidad para el aprendiente, así como proporcionar los instrumentos necesarios para que puede autoevaluarse y favorecer con ello la práctica reflexiva en torno al aprendizaje.

Con objeto de fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones consciente, el docente puede facilitar al aprendiente las preguntas necesarias que uno puede plantearse a sí mismo para enfrentar la tarea desde el punto de vista del contenido²¹⁸ , de igual modo que puede facilitar la reflexión sobre las estrategias necesarias y la diversidad de técnicas conducentes a realizar las tareas con el éxito deseado.

Podemos añadir que resulta indispensable tener una práctica evaluadora diversa, que proporcione a los aprendientes unos objetivos muy claros, así como un *feedback* motivador, que, complementada con la realización de tareas de carácter reflexivo, resulte a los aprendientes una fuente de autoconocimiento.

Además de las estrategias relacionadas directamente con procesos cognitivos, hay una serie de estrategias que pertenecen al campo de los procesos metacognitivos. Beltrán (2010) distingue entre cuatro procesos principales: personalización y control, recuperación, transfer y evaluación.

Los procesos de PERSONALIZACIÓN Y CONTROL implican las acciones para controlar los conocimientos adquiridos, así como las de asegurarlos y extenderlos de forma creativa, es decir “permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje de los contenidos informativos” (Beltrán, 2010: 263). Conforman, a su vez, varios subprocesos: el pensamiento productivo, el pensamiento crítico (con enfoques disposicional y aptitudinal) y la autorregulación (planificación, regulación y evaluación).

Procesos de personalización y control:	
Subprocesos	<ul style="list-style-type: none">• pensamiento productivo• pensamiento crítico• autorregulación

²¹⁸ “¿Cuál es el propósito (finalidad) o propósitos del objeto? ¿Cuál es la estructura? ¿Cuáles son los casos o ejemplos del objeto? ¿Qué argumentos explican y evalúan ese objeto?” (Beltrán, 2010: 172).

Para el desarrollo óptimo del pensamiento productivo es necesario llevar a cabo determinadas estrategias y siempre de manera consciente: identificar el valor de los conocimientos mediante la reflexión y de actividades como la tormenta de ideas, el descubrimiento casual de conocimiento valioso (serendipia), los juegos de rol, etc.; persistir en las tareas, trascender los conocimientos propios y crear parámetros individuales para evaluarse.²¹⁹

PERSONALIZACIÓN Y CONTROL	
Subproceso de pensamiento productivo:	
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el valor personal de los conocimientos • Trascender los conocimientos personales • Superar visiones convencionales • Persistir en las tareas • Crear estándares propios de evaluación

Fig. fuente: Beltrán (2010: 79)

El pensamiento crítico corresponde a la acción de toma de decisiones en un sentido amplio en torno a lo que se quiere hacer y se quiere creer; requiere de reflexión e implica tanto la personalidad del aprendiente, sus valores y creencias, como otro tipo de habilidades lógicas. Desde un enfoque disposicional, las estrategias que se utilizan corresponden a la búsqueda de información, al análisis de la misma, a la búsqueda de fundamentación de nuestras creencias, al mantenimiento de una postura concreta consciente, al mismo tiempo que se conserva una disposición de mente abierta, a la contemplación de la situación en su totalidad, a tener en cuenta los sentimientos ajenos y resistir la impulsividad, a buscar y ofrecer alternativas. Son estrategias que facilitan tanto la construcción del diálogo interno, como el externo. Desde el enfoque aptitudinal, sin embargo, el individuo es capaz de centrar un problema, sintetizarlo, identificar supuestos y analizar los argumentos; plantea preguntas y las responde; deduce, induce, define, evalúa; puede juzgar la fiabilidad de las fuentes, así como realizar juicios

²¹⁹ Véase Beltrán, 2010.

de valor y tomar decisiones fundamentadas en la interacción con otros individuos.²²⁰

PERSONALIZACIÓN Y CONTROL	
Subproceso de pensamiento crítico:	
Estrategias de enfoque dispocional	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de estar informado • Analizar cuidadosamente la información • Buscar razones de lo que se cree • Tomar una posición si hay una evidencia para ello • Buscar alternativas • Buscar claridad y precisión • Tener en cuenta la situación total • Mantener una mente abierta • Resistir la impulsividad • Ser sensible a los sentimientos de los demás
Estrategias de enfoque aptitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar la credibilidad de una fuente • Centrar el problema • Plantear/responder preguntas • Analizar argumentos • Identificar supuestos • Tomar decisiones • Definir términos • Hacer juicios de valor • Deducir. Inducir • Sintetizar • Interactuar con otros • Evaluar

Fig. fuente: Beltrán (2010: 79)

El subproceso de autorregulación se define a través de tres macroestrategias: planificación, regulación y evaluación. Las estrategias de planificación consisten en proyección temporal y consciente de las tareas a realizar haciendo el uso más efectivo de los recursos de que se dispone. La regulación consiste en la comprobación regular de los progresos, así como de

²²⁰ Véase Beltrán (2010).

permanecer atento a las reacciones tanto internas como externas. Por último, la evaluación autorreguladora se centrará en observar la consecución de objetivos.

PERSONALIZACIÓN Y CONTROL	
Subproceso de autorregulación:	
Estrategias	<ul style="list-style-type: none">• Planificación• Regulación• Evaluación

Fig. fuente: Beltrán (2010: 80)

La RECUPERACIÓN de los conocimientos adquiridos es clave para comprobar que el aprendizaje ha tenido lugar, pues permite el acceso a los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo y activarlos de forma consciente para trabajar con ellos. En el caso de que algún tipo de conocimiento no pueda ser recuperado, significa que el proceso de aprendizaje no se completó de forma efectiva.

La recuperación metacognitiva requiere de distintas estrategias, como la búsqueda autónoma o la dirigida, que se diferencian entre sí porque la segunda se basa en unas claves concretas y la primera no, se inicia y finaliza de forma libre. Otras estrategias²²¹ se centran en la selección, ya sea de una “huella” o de una elección. En el sistema de huella el individuo trabaja secuencialmente explorando “sus huellas de memoria, comprobando cada uno de los ítems para ver si satisface las condiciones de la selección. Si es así, se acepta el ítem y la exploración de la huella continúa con el siguiente” (Beltrán, 2010: 272). En el caso del sistema de elección, el sujeto elige un elemento que cumpla con los requisitos deseados y a partir de él, consigue el acceso a los ítems buscados. Las estrategias de evocación y reconocimiento proporcionan resultados distintos, si bien con la primera el aprendiente recupera la información teniendo en cuenta la relevancia y las conexiones entre unas informaciones y otras, con el reconocimiento se trata más bien de comprobar que los datos son correctos en relación a los ítems

²²¹ Ver sobre Flammer y Lüthi en Beltrán, 2010: 272

conocidos²²². Y dentro de las estrategias de recuperación, se encuentra también la denominada como metamemoria, que utiliza las técnicas de planificación, regulación y evaluación del proceso de recuperación.

Proceso de autorregulación:	
Estrategias	<ul style="list-style-type: none">• Búsqueda autónoma / dirigida• Sistema de huella / de elección• Evocación• Reconocimiento• Metamemoria

Fig. fuente: Beltrán (2010: 80)

El proceso de TRANSFER supone la aplicación de ciertos conocimientos aprendidos en una situación concreta en otra situación distinta. Si este es el caso, el proceso conduce al logro de los objetivos deseados, sin embargo, también es posible que el proceso dé lugar a un resultado indeseado, incorrecto. En el primer caso se trata de un transfer positivo, en el segundo de uno negativo.

También se distingue entre un proceso de transfer lateral, en el que el aprendiente lleva a cabo una tarea similar, pero no igual, y con el mismo grado de dificultad. En el vertical se trata también de una tarea muy parecida, pero la complejidad y, por tanto, el avance son superiores.

Y por último existe además la distinción entre el transfer de bajo nivel, que sería una manera de designar al proceso que implica la realización de dos tareas muy parecidas, y de alto nivel que es cuando consiste en llegar a resultados óptimos aplicando los conocimientos adquiridos a una tarea totalmente diferente.

Desde el punto de vista del docente metacognitivo es necesario trabajar de forma consciente las estrategias de transfer con los aprendientes. Con este

²²² Estas dos estrategias permiten preparar determinadas pruebas de conocimiento de forma consecuente si el aprendiente sabe de antemano que tipo de examen le espera. Si es un examen de desarrollo de ideas, exposición de conocimientos, ensayo, etc. el alumno puede estudiar de forma consciente para redactar un texto coherente. Si se trata de un examen tipo test, el estudiante aprende los contenidos de manera que luego pueda reconocer los correctos, descartando los que no lo son.

objetivo, sería fundamental tener en cuenta los factores de auto-control, auto-concepto y motivación de cada individuo.²²³ El docente tiene un papel esencial en el entrenamiento de las estrategias que conducen al aprendizaje metacognitivo.

Proceso de transfer:	
Estrategias	<ul style="list-style-type: none">• transfer de bajo nivel• transfer de alto nivel

Fig. fuente: Beltrán (2010: 80)

Otro de los procesos esenciales de la metacognición es el de EVALUACIÓN de autoevaluación, pues se trata de la evaluación que hace el aprendiente sobre sí mismo: qué ha aprendido, cómo, con qué recursos, para qué, si ha obtenido los resultados deseados y, en caso de no haber logrado la meta planteada, requiere de una revisión del proceso para trabajar los posibles errores.

La autoevaluación por parte del aprendiente debe ser favorecida y facilitada desde la práctica docente, ya que si el proceso y los modos de evaluación, así como los objetivos a conseguir por el aprendiente le son transmitidos de forma clara, este podrá tener toda esa información en cuenta a la hora de trabajar la asignatura de manera consciente. Una presentación inicial de estas cuestiones se hace necesaria en las primeras sesiones de clase, pero también resulta fundamental a lo largo del curso, según las distintas tareas. Al exponer al grupo de clase los objetivos generales de aprendizaje, así como la forma o formas en que será evaluado, los alumnos pueden comenzar a plantearse los conocimientos base que necesitan tener activos y las estrategias que requerirán para conseguir alcanzar los objetivos y poder resolver las tareas de evaluación de forma eficiente. La activación de esta estrategia se considera una "autoevaluación inicial"²²⁴.

²²³ Véase Beltrán, 2010.

²²⁴ Si se hace con regularidad, por ejemplo al comenzar con las diferentes unidades didácticas, implica un ejercicio extraordinario de "diagnóstico y detección de sub-habilidades y pre-requisitos" (Beltrán, 2010: 80).

Si el docente proporciona a los aprendientes los parámetros de evaluación, los cuales están siempre estrechamente vinculados con los objetivos de la tarea, el alumno puede llevar a cabo además estrategias de autoevaluación del producto, es decir, del resultado de la tarea; del proceso, evaluando las estrategias que ha aplicado a la tarea; la autoevaluación formativa, que se centra en la relación entre su aprendizaje y la evaluación externa del docente; y la sumativa, con la que puede comprobar si ha alcanzado los objetivos planteados.

Proceso de evaluación:	
Estrategias de	<ul style="list-style-type: none"> • evaluación inicial • evaluación de productos • evaluación de procesos • evaluación formativa • evaluación sumativa • evaluación criterial • evaluación normativa

Fig. fuente: Beltrán (2010: 80)

5.1.2.3. Otras estrategias de aprendizaje aplicables al autoaprendizaje

Las estrategias cognitivas participan del proceso de aprendizaje mejorando y aumentando el conocimiento con distintas funciones: por un lado, codificando y almacenando la información que se recibe, y por otro, lo llevan a cabo de manera que posibilita posteriormente que esa información pueda ser recuperada para su uso y modificada según la circunstancia lo requiera.

El aprendizaje es un proceso que va estrechamente ligado a la memoria, estos dos, a su vez, requieren de la atención, pues sin esta, no se generan las conexiones de manera suficientemente fuerte para que el aprendizaje sea duradero. La atención requiere de un esfuerzo cognitivo consciente que repercutirá directamente en lo que percibimos, la intención que ponemos en ello y las acciones que acometemos, canalizando toda la información que recibimos a través de los cinco sentidos y desechando la irrelevante²²⁵. Además de la atención

²²⁵ Véase apartado 1.4. del presente trabajo.

y la memoria, la percepción y la comprensión, conforman los procesos cognitivos que tienen lugar en el aprendizaje, y van acompañados de las estrategias pertinentes, que corresponden a las acciones de ensayar, de organizar, de elaborar, de estudiar, etc. Cuando estos procesos y las estrategias se realizan de forma consciente por el aprendiente, ejecuta otra serie de acciones o, dicho de otro modo, pone en marcha sus estrategias metacognitivas de planificación, análisis, revisión, supervisión, organización, evaluación y modificación, las cuales requieren, de hecho, ser llevadas a cabo deliberadamente para que el aprendizaje sea significativo y, por tanto, efectivo.

Presentamos a continuación²²⁶ la estrecha relación que existe entre los procesos y las estrategias de aprendizaje, así como las distintas técnicas que, siendo llevadas a la práctica de manera consciente, activan, fomentan y desarrollan las estrategias de aprendizaje y, consecuentemente, hacen más eficiente el proceso de aprendizaje.

La ATENCIÓN es el proceso cognitivo que nos permite seleccionar el input necesario y desechar la información que nos resulta innecesaria en cada momento. En principio es un proceso que nos mantiene con vida, nos ayuda a la supervivencia, y en el contexto de aprendizaje, controlar este proceso de forma consciente, repercute exponencialmente en el aprendizaje. “Algunos autores consideran la atención como el estado cognitivo dinámico que favorece el comportamiento selectivo en una situación específica de tarea” (García Ogueta, 2001: 463), es decir, el proceso cognitivo que permite seleccionar la información que interesa y ejecutar las acciones coherentes con la misma: según el tipo de tarea, necesitaremos un tipo u otro de atención. Beltrán (2010: 102) considera que la atención puede concebirse como un estado, esto es, un estado de la mente de una persona que está a la espera de determinada información y se dispone a

²²⁶ Cada uno de los próximos subapartados comprendidos en este punto, viene acompañado de un cuadro en el que se presenta un esquema con la siguiente estructura: proceso cognitivo, estrategias y técnicas para llevar a cabo las estrategias y que fomentan el desarrollo consciente del proceso cognitivo en cuestión y, por tanto, la metacognición.

percibirla y actuar en consecuencia; como un proceso, que permite elegir una información para evaluarla y reaccionar a la vez que ignora otras informaciones; y, por último, como un recurso aplicado a unos procesos mentales concretos, principalmente para procesar la información.

En el contexto de enseñanza-aprendizaje, la clave consiste en mantener la atención sobre el estímulo que nos interesa (o, al menos, se presupone que nos debe interesar) durante el tiempo necesario poniendo en práctica la estrategia adecuada con ayuda de la técnica o técnicas oportunas.

Las estrategias de atención se denominan: atención selectiva, atención global, atención sostenida y meta-atención:

La atención selectiva consiste en la capacidad de concentrarse en la recepción de la información que interesa, descartando a su vez la que no. Para ello, el ser humano debe poner una serie de mecanismos en marcha, pues recibe constantemente mucha información: limitando el tiempo de permanencia del input durante la percepción, clasificando la información en el tipo de memoria, filtrando y bloqueando lo que no es relevante en ese momento para el individuo; facilitando así la acción de centrarse en lo que sí resulta interesante.

“Esta versatilidad de la atención para procesar una parte de la información ignorando otras refleja la dimensión propositiva del ser humano, y como los estímulos que bombardean constantemente la conciencia son más que los que pueden ser procesados, la eficacia de la conducta depende de la capacidad del organismo para dirigir, alternar y controlar intencionalmente este foco atencional” (Beltrán, 2010: 103).

Otros factores que afectan a la efectividad de la atención sostenida son el propio interés del individuo y el conocimiento de la tarea en sí.

La atención global hace referencia a la estrategia que permite focalizar la totalidad del input de una forma general para abarcar la cantidad máxima posible de datos. Es un tipo de atención que facilita la síntesis al resaltar la estructura organizada de todos los datos recibidos²²⁷.

²²⁷ Véase Beltrán, 2010: 105

Son fundamentales las técnicas de fragmentación y de exploración para la estrategia de atención selectiva. La primera consiste en dividir la información en unidades más pequeñas y centrarse en cada unidad hasta que se domina, la segunda tiene varios tipos, según el foco de atención: al azar entre todas las unidades, situacional si se enfoca en un elemento adyacente, sistemática cuando se fija la atención en elementos relevantes y la exploración dirigida por la memoria que se centra en las unidades no aprendidas. Otra técnica para trabajar la atención selectiva es el subrayado de los datos más importantes. La técnica que fomenta el uso eficiente de la atención global es la de exploración.

El proceso de ADQUISICIÓN implica otros tres, denominados comprensión, retención y transformación, y es a partir de ellos desde donde el individuo construye el conocimiento, es decir, aprende y desarrolla su inteligencia. El aprendiente atiende en primer lugar y después selecciona la información, pone en marcha los procesos relacionados con la memoria y produce una serie de cambios en sus estructuras mentales relacionando la nueva información con la que ya posee, creando nuevas conexiones que dan significado²²⁸:

“El proceso de comprensión significativa del material del aprendizaje se ve facilitado por la activación de una serie de estrategias que facilitan la selección, organización y elaboración de los contenidos informativos. Las estrategias de selección separan lo relevante de lo irrelevante, facilitando así el acercamiento del sujeto a la comprensión. La estrategia de organización, subjetiva u objetiva, permite estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por lo mismo, haciéndolos coherentes. La elaboración establece conexiones externas entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento ya existente, haciéndolo especialmente significativo para el sujeto.” (Beltrán, 2010: 45).

²²⁸ Cómo funciona el proceso completo de adquisición de conocimiento, ha sido tratado en el capítulo primero de este trabajo, desde las tres grandes teorías del conocimiento: Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo.

Las estrategias cognitivas de selección son tres: la codificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva²²⁹, correspondientes con fases que pueden sucederse de forma correlativa, pero principalmente, lo hacen de manera simultánea. La primera implica la acción de separar las informaciones relevantes de las irrelevantes para el objetivo establecido realizando una exploración de las mismas; en segundo lugar, la combinación selectiva, consiste en organizar las diferentes informaciones relevantes conformando “una definición plausible, significativa, mediante la integración de todos los elementos informativos sueltos previamente identificados” (Beltrán, 2010: 118), aunque haya varias posibilidades de combinar las informaciones, que también depende del individuo, habrá una determinada combinación que permita los mejores resultados posibles. Y en tercer lugar, la comparación selectiva, estrategia que corresponde con la acción de relacionar y comparar los conocimientos previos con los nuevos, que es precisamente la base del aprendizaje significativo, proporcionando sentido a los nuevos datos mediante la conexión con los ya existentes.

Estas tres estrategias se llevan a cabo teniendo en cuenta una serie de factores contextuales que facilitan la clasificación de las informaciones y su conexión con los conocimientos previos según el espacio, el tiempo y la situación, según las emociones y sentimientos, según sean estáticas o dinámicas, según expresen cuestiones funcionales-causales, taxonómicas, antinómicas o equivalentes.²³⁰

Las técnicas que se utilizan con la estrategia de selección dependen de la madurez cognitiva del aprendiente y dependen de si se da en una situación de aprendizaje académico o de aprendizaje de la vida en general. En el ámbito educativo, dependiendo del canal por el que nos llega la información, podemos utilizar alguna o todas las técnicas de toma de notas, subrayado, realización de esquemas, resúmenes, conceptualización de la idea principal.

²²⁹ Véase Sternberg en Beltrán (2010: 117 y ss.).

²³⁰ Véase Stenberg en Beltrán, 2010: 119.

Dentro del proceso de adquisición y del subproceso de comprensión, además de la estrategia de selección, contamos con la de organización, la cual implica la combinación en un todo coherente de la información seleccionada, estableciendo conexiones entre los datos. Es un paso previo a la conexión entre los nuevos datos y los que ya se poseen, que corresponde con la estrategia de elaboración, también fundamental en el proceso de comprensión.

La estrategia de organización está estrechamente vinculada a la de retención, hay una relación de dependencia y retroalimentación entre ellas. La organización supone una serie de conexiones coherentes que aportan significatividad a las nuevas informaciones, esas conexiones fortalecen las estructuras mentales afianzando la retención, de manera que activan las zonas correspondientes en la memoria a largo plazo y generando conocimiento significativo²³¹. Asimismo, trabaja también con conexiones a la memoria de trabajo que puedan ser relevantes para la memoria a largo plazo.

La estrategia de organización puede ser primaria o secundaria. En primer lugar hablamos de un tipo de organización no relacionada con los conocimientos previos del aprendiente y se da en los primeros años de desarrollo cognitivo del individuo. La organización secundaria es deliberada y sí está relacionada con los conocimientos previos del individuo, que realiza categorizaciones semánticas para organizar las informaciones.

También podemos distinguir entre la organización inducida por el material y la impuesta por el sujeto. La primera hace referencia a la organización adecuada de los materiales, en categorías, con estructura clara y afín al perfil del aprendiente. La organización que impone el sujeto, que presupone que la organización del input no es la adecuada o incluso inexistente, y el individuo asume la organización realizando la categorización con el objetivo de recordar lo máximo posible. Por tanto, la organización con que se presenta una tarea de aprendizaje puede repercutir muy positivamente en el proceso de comprensión

²³¹ Estas estrategias son fundamentales a la hora de enfrentar el aprendizaje del léxico y la gramática en una lengua extranjera, principalmente si se llevan a cabo de forma consciente.

y a su vez en el proceso global de adquisición de conocimiento. Y, por otro lado, el entrenamiento en técnicas de organización por parte del aprendiente supondrá también mejoras en la efectividad de la estrategia en sí:

- la técnica de red semántica consiste en identificar los conceptos o ideas principales y conectarlas entre sí, bien por jerarquía, por cadenas o características;
- la técnica del análisis de contenido estructural permite organizar la información según la disposición de elementos y las reglas que rigen las disposiciones. Pueden trabajarse textos, orales u escritos, así como contenidos de tipo gramatical, por ejemplo, y aplicarse tanto a la recepción como a la producción de textos (estructura espacial, procedimental, clasificación según taxonomía, etc.);
- las técnicas espaciales hacen referencia a la acción de representar visualmente gran cantidad de información, resultando de gran utilidad para hacerse una idea general del input que se está recibiendo o a punto de recibir. En esta categoría encontraríamos tablas, esquemas, mapas conceptuales, gráficos...

La cuestión de conectar los contenidos de aprendizaje con el propósito del mismo puede verse muy bien reflejada en una buena organización de los materiales didácticos, lo que a su vez influye en la capacidad organizativa de los contenidos por parte del aprendiente, aportando técnicas que puede aplicar de forma consciente y significativamente.

La RETENCIÓN es otro de los subprocesos que participan del proceso cognitivo de la adquisición, está vinculado al proceso cognitivo de la memoria, tanto con la memoria de trabajo como la memoria a largo plazo. Este subproceso trabaja con las estrategias de repetición, elaboración, análisis y síntesis.

La estrategia de repetición tiene como función primordial la consecución de la retención y pueden distinguirse dos tipos según la duración que el

individuo desee retener la información en la memoria. La denominada repetición de mantenimiento hace referencia al proceso de repetir una información incesantemente durante un periodo corto de tiempo, hasta el momento en que se va a utilizar, y normalmente no suele permanecer más tiempo en la memoria de trabajo, una vez realizada la función, concreta y muy rara vez pasa a la memoria a largo plazo. Es el tipo que utilizamos, por ejemplo, cuando queremos memorizar una clave o un código eventual.

Sin embargo, el otro tipo de repetición, llamada elaborativa, sí implica mayor retención pues supone la relación de los datos que se quieren asimilar con información ya almacenada en la memoria. ES una estrategia flexible que puede adaptarse a los diversos contenidos y materiales y que puede ayudar durante el uso de la atención selectiva a transferir los datos nuevos de la memoria de trabajo a la de largo plazo. Por otro lado, es una estrategia que se si utiliza de forma mecánica, no ofrece resultados óptimos e incluso puede perjudicar al aprendizaje.

Diferentes técnicas pueden utilizarse en el uso de la estrategia de repetición, como la enumeración de los contenidos, la agrupación, la realización de reencuadros (parafrasear, clarificar, seleccionar, etc.).

Durante el proceso de adquisición, otra de las estrategias que se ponen en funcionamiento durante el subproceso de retención es la de elaboración. Una estrategia que implica la asociación por parte del individuo del nuevo conocimiento con el que ya se posee mediante la creación de una conexión: “una actividad por la cual se añade algo –una información, un ejemplo, una analogía- a la información que se está aprendiendo a fin de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende” (Beltrán, 2010: 188). La tipología de técnicas elaborativas, que permiten al aprendiente llevar a cabo un entrenamiento en las mismas que repercute en el propio proceso de aprendizaje, es variada: verbales, imaginativas, de creación de analogías, deductivas, de parafraseo, etc.

Mediante la conexión entre las nuevas informaciones y el conocimiento previo el aprendiente crea proposiciones, siendo este el resultado de la elaboración, la cual permite, además, recuperar conocimientos previos.

La elaboración que trabaja con imágenes resulta muy útil, por ejemplo, para aprender vocabulario. Si se asocian las palabras por pares en las dos leguas, la materna y la extranjera añadiendo a ello una imagen, la conexión será mucho más intensa, facilitando la retención en un plazo más largo. La elaboración verbal requiere, por ejemplo, organizar el vocabulario de una manera diferente a la que se ofrece en los materiales, por tipos de palabras, campos semánticos, género, usándolos para resolver una tarea concreta, etc. La interrogación elaborativa plantea preguntas que permiten conectar la nueva información con los conocimientos que ya se poseen. Por otro lado, el uso de metáforas y analogías facilita la asociación de ideas. En cualquier caso, la elaboración implica un procesamiento de la información que, de realizarse del modo adecuado, y si se fortalece con entrenamiento y conciencia, supone un desarrollo notable en las estrategias de aprendizaje.

Recordemos que aparte de las estrategias de elaboración y de repetición, otras que conforman el trabajo del subproceso de retención son la estrategia de análisis (descomponer, dividir) y la de síntesis (reunir, agrupar).

El subproceso de TRANSFORMACIÓN hace referencia a los cambios que se producen en las informaciones en el cerebro durante todo el proceso de aprendizaje. Marzano (en Beltrán, 2010: 261-262) distingue entre macroprocesos y microprocesos. Los primeros corresponden a acciones cognitivas que usan los conocimientos ya existentes y los modifican, para ello llevan a cabo la utilización de los microprocesos. Entre los macroprocesos se encuentran, por ejemplo: “la solución de problemas, la toma de decisiones, la indagación científica y la composición” (Beltrán, 2010: 262). Todos ellos implican una serie de conocimientos previos, que deben ser confrontados con nuevos datos, y que para

conseguir el objetivo final deseado, requerirán de una reestructuración de conocimiento declarativo, de conocimiento procedimental, etc.

Durante el proceso de transformación se utilizan las estrategias de categorización (haciendo uso de técnicas como la comparación y la clasificación), la de interferencia (aplicando la deducción, la inducción y la predicción), la de verificación (utilizando técnicas de detección de errores y confirmación de ideas) y la estrategias de ampliación (razonamiento analógico y extrapolación y aplicación de conocimientos).²³²

Como ya mencionamos anteriormente, las ESTRATEGIAS DE MANEJO DE RECURSOS son las que precisamos cuando nos disponemos a realizar una tarea y también las relacionadas con la autoestima, la afectividad y la motivación. Al proceso mental que las engloba se le denomina sensibilización y dentro del mismo hay tres términos fundamentales: motivación, actitudes y afecto.²³³

La MOTIVACIÓN es actualmente un concepto clave en el paradigma de enseñanza-aprendizaje y se conforma de procesos de “activación, dirección y persistencia de la conducta [...] de aprendizaje” (Beltrán, 2010: 81), los cuales poseen un rol muy relevante tanto en la recepción de la información, en el procesamiento de la misma y en el mantenimiento de las prácticas que promueven e el individuo el aprendizaje significativo. Se distinguen dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca: la primera hace referencia a la que ya posee el aprendiente, ya sea por mera curiosidad o porque ya tiene creadas unas expectativas; la extrínseca se aporta desde fuera del individuo, puede producirse por los materiales, los objetivos, el entorno de clase, etc.

Normalmente, los estudiantes que poseen una alta motivación intrínseca son aprendientes conscientes, que aprenden desde una perspectiva

²³² Véase Beltrán (2010).

²³³ Véase Beltrán, 2010: 77

metacognitiva y, por tanto, trabajan de forma autónoma. Por un lado utilizan estrategias para lograr los objetivos de forma exitosa programándose para ello, dirigen de forma proactiva su aprendizaje hacia la acción y la tarea, son capaces de reconocer su autoeficacia valorando su propia capacidad, así como son conscientes de su valor intrínseco y en el grupo mediante la participación activa, tomando decisiones, proporcionando feedback, creando conflicto, aceptando desafíos y estimulando la fantasía, y por último, son capaces de crear sus propias instrucciones de ejecución, analizando las estrategias utilizadas, el éxito conseguido y el auto-refuerzo en caso necesario, ya sea en el momento o a posteriori.

En cuanto a las ACTITUDES, estas hacen referencia a la disposición del aprendiz respecto al docente y al resto de compañeros, formado parte del condicionamiento emocional del contexto de aprendizaje. Las actitudes requieren ser formadas, mantenidas y en caso de que no sean las adecuadas, modificadas.

Y por último, la AFECTIVIDAD, un factor que influye de manera notable en el bienestar del estudiante y, consecuentemente, en su disposición al aprendizaje. Las estrategias fundamentales están conectadas con el control de las emociones, principalmente centrado en minimizar la ansiedad; la mejora del autoconcepto, mediante la participación activa, la promoción de ideas, la autoevaluación y el desarrollo de la responsabilidad, mediante la toma de decisiones y la planificación de las tareas y los recursos.²³⁴

²³⁴ Véase Beltrán, 2010: 77

5.1.3. La inducción docente al autoaprendizaje: la deconstrucción constructivista aplicada al proceso autónomo de aprendizaje

5.1.3.1. Cognición y emoción: contextualización del proceso de aprendizaje

Como hemos podido ver por las aportaciones de la neurodidáctica en el primer capítulo del presente trabajo, el ser humano nace con una curiosidad innata, la capacidad de *querer saber*, es decir, posee por naturaleza una motivación intrínseca. Esta motivación permanece mientras el aprendiente encuentre sentido a los contenidos a aprender, vea su utilidad y sepa cómo y en qué situación puede aplicar esos conocimientos. Cuando el aprendiente pone en práctica los aprendizajes, no solo de manera activa, sino además creativa, la amígdala, responsable de gestionar tanto las informaciones como las emociones, se generan estímulos positivos y a su vez se producen emociones en ese mismo sentido y con ello se alimenta la motivación²³⁵.

Por otro lado, resulta un factor de gran relevancia que el ambiente sea óptimo para propiciar el aprendizaje, que no haya tensión, ni ansiedad, para que la amígdala pueda centrarse en asimilar informaciones y no en procesar emociones negativas (Della Chiesa y Christoph, 2009: 93).

Memorizar los contenidos sin más no ayuda al aprendizaje, pues ya sabemos que no se aprende por memorización, sino por contextualización, es decir, haciendo, experimentando, poniendo en práctica los conocimientos trabajados desde una cierta variedad de perspectivas y tanto en el aula como fuera de ella.

Otra de las premisas a tener en cuenta será, por tanto, facilitar la conexión entre comunicación verbal y no verbal mediante la práctica en movimiento, aplicando los conocimientos a las oportunidades de experimentar que ofrecen las tareas, de manera que aporte significado al aprendiente y genere aprendizaje

²³⁵ Hay, por tanto, una estrecha relación entre el aprendizaje y la acción con sentido, a la aplicación y repetición de acciones que permiten utilizar los conocimientos adquiridos, pues con cada repetición se fortalecen las conexiones neuronales (Hartmann-Wolff, 2013: 132).

significativo. Para propiciar el contexto idóneo habremos de recurrir al movimiento, la acción y la comunicación e interacción entre iguales.

Para favorecer que el estudiantado reciba la información por distintos canales, será necesario integrar conocimiento, emoción y acción en las tareas.

Podemos resumir las características principales de la gestión y planificación de las tareas como sigue:

- que impliquen los cinco sentidos del estudiantado para propiciar acciones comunicativas verbales y no verbales,
- que tengan como requisito imprescindible la interacción entre el estudiantado para generar oportunidades de aprendizaje social,
- que estimulen la motivación del alumnado mediante la simulación de situaciones reales para que experimenten la utilidad de lo practicado y se realicen el mayor número posible de conexiones neuronales.

Por otro lado, fomentar desde la planificación docente de la enseñanza de lenguas el espacio necesario y periódico de las actividades grupales o en pareja, facilitando la interacción, aportará al alumnado más contacto social y coherencia de grupo, lo cual influye positivamente en la motivación individual y colectiva, aportando también cohesión a la identidad de grupo.

Una de las actividades fundamentales que debe llevarse a cabo para poder hablar de una enseñanza metacognitiva, es la práctica reflexiva periódica. Para que tenga un efecto enriquecedor en el complejo paradigma de enseñanza y aprendizaje, debe ser practicada tanto por el docente, como por el discente, que será guiado en los inicios por el primero y que con la ejercitación de la reflexión, irá ganando en autonomía no solo con ella, sino también en su autorregulación del aprendizaje²³⁶.

²³⁶ En la investigación sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, puede surgir la duda sobre la lengua en que el discente debe expresarse para realizar su reflexión. Nuestro punto de vista en este aspecto se inclina a fomentar la reflexión en la lengua materna, por diferentes motivos: por un lado, el aprendiente tiene infinidad de recursos en su lengua materna, en comparación con el repertorio (semántico, léxico, sintáctico, etc.) en la lengua meta; por otro lado, se trata de inducir una práctica habitual que de por sí requiere un esfuerzo

5.1.3.2. La reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2

Entendemos por reflexión el proceso consciente que permite al ser humano analizar las distintas experiencias vividas y obtener una serie de conclusiones que pueden serle de utilidad a la hora de enfrentarse a otras situaciones, sean similares o no. Aplicado el proceso al ámbito educativo:

“Reflexion bedeutet, dass Lehnhandlungen oder -erfahrungen überdacht werden. Lernende rekapitulieren und bewerten sie noch einmal und ordnen sie ein. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Lernen zu verändern oder zu optimieren”. (Wenkums, 2015: 47).

La reflexión es, por tanto, un recurso de aprendizaje, sobre todo si se practica con asiduidad y desde una perspectiva constructiva, ya que proporciona al discente la posibilidad de conocer mejor su propia forma de aprender, de analizar sus acciones de aprendizaje y de sacar conclusiones que le permiten mejorar sus recursos, por otro lado, el aprendizaje metacognitivo llega a ser también más significativo: “Gelernt wird bekanntlich immer und überall. Aber Lernen als *reflexive Praxis* scheint tiefer zu gehen und nachhaltiger zu wirken” (Bräuer, 2014: 8).

Desde la perspectiva de este trabajo, fundamentándonos en el constructivismo y los avances neurocientíficos en relación al cerebro y su implementación en la didáctica de las lenguas extranjeras, la reflexión supone un recurso de uso necesario tanto por parte del discente como por parte del docente. Si el docente no reflexiona sobre su labor, ya sea sobre su práctica docente, sobre su concepción teórica de la enseñanza y el aprendizaje, sobre los resultados que obtiene según la metodología que usa, etc., no podrá evolucionar positivamente

cognitivo de análisis y autocrítica, cuyo resultado será más honesto y real si el aprendiente no cuenta con el estrés extraordinario de la corrección gramatical ni la frustración de tener que traducir sus pensamientos a la lengua meta, pues no se trata de una actividad de lengua (en los niveles B1/B2 se podrían trabajar los conocimientos necesarios que posibilitasen al estudiante expresarse en este sentido en caso de confeccionar alguna actividad en este sentido; en los niveles C1/C2 el usuario aprendiente ya posee la competencia lingüística necesaria para expresarse en este sentido). Se trata de una inmensa tarea de autoconocimiento, con objetivos concretos relacionados con la forma de aprender de cada uno, pero no con el contenido a trabajar de forma específica y, en este sentido, habría que tener en cuenta cuáles son los objetivos que persigue el grupo de aprendientes (por ejemplo, en caso de tratarse de futuros profesores de la lengua extranjera, las reflexiones metadiscursivas podrían ser tareas muy enriquecedoras). (Véase Heine en Settineri *et. al.*, 2014: 123-135; y Souvirón López, 2015: 919).

como profesional²³⁷. En el caso del discente, el ejercicio periódico, y parcialmente inducido por el docente en los inicios, le conducirá a ser consciente de sus potencialidades y limitaciones, así como de los recursos que posee y puede mejorar, de los recursos que poseen sus compañeros y cómo cooperar con ellos para aportar conocimiento al grupo y adquirir conocimiento del mismo²³⁸, qué estrategias conoce y es capaz de utilizar adecuadamente y cuáles puede implementar según las circunstancias.

a) Los niveles de la reflexión

Realizar una reflexión completa requiere necesariamente cumplir con cada uno de los niveles que implica la misma, es decir, el agente debe documentarse, analizar y evaluar los datos y los procesos, y llevar a cabo la planificación de las mejoras que se proponga, y todo ello, en siguiendo este orden. Bräuer (2014: 27) subdivide cada uno de los tres primeros niveles en dos: el primer nivel está compuesto por una fase de descripción y otra de documentación, el segundo nivel contempla una fase de análisis y una posterior de interpretación, y el tercero corresponde a una fase de valoración previa a la fase de evaluación; el cuarto nivel equivale a la fase de la planificación de acciones alternativas.

b) El docente reflexivo

Uno de los objetivos que se plantea desde la perspectiva constructivista, es que el aprendiente sea capaz de gestionar sus propios procesos cognitivos, es decir, que sea paulatinamente más autónomo en su proceso de aprendizaje. Para lograr el nivel de autonomía deseado, es imprescindible formar a los alumnos en

²³⁷ “[...] el mero hecho de que los profesores se cuestionen estos temas, está asegurando una intervención didáctica más adecuada” (Souvirón López, 2015: 913).

²³⁸ “La promoción de la integración social se dará en primer lugar en el aula, un espacio privilegiado para la investigación-acción que invita a la construcción de un aprendizaje significativo y constructivo entre los miembros de los grupos” (Souvirón López, 2015: 912).

la utilización consciente de las estrategias metacognitivas, potenciando el uso de las mismas.

El papel del docente es en este punto esencial, de hecho, para que el aprendiz pueda ejercer esta labor, es necesario que en primer lugar el propio profesor sea consciente de cómo y por qué lleva a cabo su praxis docente, que reflexione sobre ella, la planifique, la analice, la evalúe, obteniendo los datos necesarios para ser consciente de las fortalezas y las debilidades que posee y pueda trabajar sobre las mismas; concluyendo: debe ser un docente metacognitivo²³⁹.

Basándose en ejercicios de observación y de investigación dentro y fuera del aula, la reflexión crítica que debe realizar un docente puede abarcar diferentes campos desde su perspectiva: la práctica en el aula, sus propias creencias en relación a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, el programa del curso en cuestión, la estructura de la clase, el tipo de actividades para su realización, el alumnado como colectivo y el alumno como individuo, las estrategias cognitivas que ponen en marcha, cómo interactúan entre ellos y con el docente, cómo usan la lengua meta, cómo gestionan las correcciones, etc.²⁴⁰ En el caso de los docentes de lenguas extranjeras es fundamental, además, ser conscientes del concepto de lengua que queremos enseñar y los objetivos que perseguimos, teniendo en cuenta en todo momento el perfil discente, de manera que la planificación vaya en consonancia con la diversidad del grupo²⁴¹.

Para Souviron (2015: 912 y ss.) el docente metacognitivo de lenguas extranjeras se hace a sí mismo poniendo en marcha una serie de capacidades, que repercuten tanto en su labor como profesional, como en el desarrollo de la

²³⁹ Véase Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008)

²⁴⁰ Véase Richards y Lockhart (1998)

²⁴¹ En el nivel superior de Educación (universidad y ciclos superiores de formación) suele darse un perfil bastante homogéneo en cuanto a los objetivos de aprendizaje que persigue el alumnado de lenguas extranjeras. Pero por otro lado, en grupos numerosos (más de treinta estudiantes), resulta casi imposible llegar a conocer bien a los estudiantes de forma individual, lo que dificulta en un principio adaptar determinadas tareas a objetivos más concretos que no persigue la mayoría del grupo.

metacognición en todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: el propio docente y el grupo discente. Estas capacidades son:

- La capacidad de reflexión sobre los principios y concepciones relativas a la enseñanza, el aprendizaje y la lengua.
- La capacidad para llevar a cabo la metodología que mejor se adapte a una situación concreta, teniendo en cuenta el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación²⁴² en la sociedad y en la educación, con el objetivo primordial de potenciar el desarrollo de las capacidades de gestión de la información: “búsqueda, recuperación, análisis, tratamiento, comunicación y aplicación” (Monereo, 2012: 77). De manera que permita la reflexión sobre los procedimientos utilizados, comprobar su eficacia y buscar posibles soluciones para potenciar los menos eficientes.
- La capacidad de hacer uso del juicio crítico para realizar una evaluación de la metodología, los materiales y las estrategias que se han utilizado y modificarlas en caso de que el contexto lo requiera.
- La capacidad de valorar lo que ocurre en el aula mediante la observación de la experiencia y de las tareas, y aprender de las conclusiones generadas de la misma.

El docente cuenta con una serie de recursos para llevar a cabo la investigación en el aula, como, por ejemplo, la realización de un diario de clase por su parte, la entrega de encuestas o cuestionarios a los alumnos, la posibilidad de llevar a cabo grabaciones en audio o vídeo de sesiones de clases completas o de secciones concretas de las mismas, etc.

Además, resulta estrictamente necesario que el docente se plantee como parte fundamental del currículum de la asignatura el conocimiento transversal que implica *enseñar a aprender*, es decir, cómo va a incentivar al alumnado a reflexionar sobre sus propias capacidades y estrategias metacognitivas, de manera que llegue un momento en que cada discente lleve a cabo esta acción por

²⁴² En adelante NTICs.

sí mismo y no exclusivamente en el marco formativo, sino como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida y aplicable a las distintas situaciones a que se enfrentará. En este sentido, Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008: 192) presentan una de las alusiones que menciona el Documento Curricular Base para la Enseñanza Obligatoria sobre estos aspectos de la siguiente manera:

“[...] es necesario que el alumno tome conciencia de los procesos que utiliza en la elaboración de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados”.

La necesidad de incluir en la transversalidad el fomento del pensamiento crítico ayudará al aprendiente a reconocer y utilizar de forma más eficiente sus destrezas cognitivas, basándose en su experiencia a la hora de resolver problemas, comunicarse, ser creativo y consecuente con sus actos, entre otras cosas.

El dominio del pensamiento metacognitivo requiere de entrenamiento y, por tanto, debe realizarse de forma periódica y regular. Ello implica el trabajo por parte del docente, así como por parte del discente, pero es esencial que el profesor tenga las tareas necesarias planificadas de antemano y cree en el aula el espacio necesario para guiar en la práctica reflexiva, cuestión que no será posible, si el docente no ha realizado las tareas metacognitivas pertinentes en torno a su propia concepción del aprendizaje y del objeto de enseñanza, en nuestro caso, la lengua extranjera; y partiendo de todo ese trabajo reflexivo previo, diseñar los contextos idóneos para que el discente sea el protagonista absoluto de su proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, de forma autónoma y responsable.

c) El aprendiente reflexivo

El rol del aprendiente coincide con el descrito por las teorías del Constructivismo. El un actante activo que participa de forma consciente en su propio proceso de aprendizaje, es capaz de recuperar los conocimientos previo,

aplicarlo a las nuevas experiencias y compartir y crear en el grupo de clase sus conocimientos, aportando así a la oportunidad de aprendizaje común. Es capaz de reflexionar sobre sus capacidades y estrategias de aprendizaje y de autoevaluarse como integrante de un grupo.

Una cuestión de vital importancia para alcanzar el objetivo de que los estudiantes sean cada vez más autónomos en su proceso de aprendizaje, es conseguir que sea consciente de sus recursos metacognitivos, que ponga en marcha las estrategias que los incentivan para hacer de ello un hábito, que no solo les será de gran utilidad en su aprendizaje académico, sino en su vida en general. Para Monereo las estrategias metacognitivas del discente se definen desde la perspectiva psicoeducativa como competencias informacionales:

“un conjunto de conocimientos (englobarían hechos o datos, conceptos, principios procedimientos, estrategias, actitudes, normas, valores) que permitirían a una persona afrontar con éxito los problemas prototípicos y emergentes de un ámbito de actividad humana.” (Monereo, 2012: 77).

Requiere una serie de capacidades por parte del aprendiente, como ser capaz de reconocer el objeto de aprendizaje, focalizando su atención en este y priorizando las acciones en torno al mismo; ser capaz de estructurarlo, observando cómo aprende mejor y cómo gestionar el tiempo de que dispone para ello; ser capaz de comprender qué objetivo persigue cada tarea y cómo puede conseguirse, teniendo en cuenta sus estrategias y practicando en las situaciones adecuadas, ya sean facilitadas en el aula o buscando ocasiones fuera de ella; ser capaz de autoevaluarse en su propio proceso de aprendizaje y concluir mediante la reflexión, qué técnicas y procedimientos resultan más eficientes, cuáles lo son menos y ser capaz de buscar soluciones y estrategias de mejora.

La reflexión debe ser una acción periódica, que si se induce al principio desde la práctica docente, será llevada a cabo por el aprendiente cada vez más, de una forma autónoma. Ello facilitará al alumno una capacidad de control y

regulación de su conocimiento y le proporcionará la consciencia sobre su responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje²⁴³.

Por otra parte, cuando el aprendiente reflexiona e infiere conclusiones sobre su proceso de adquisición y creación de conocimiento, es capaz de transmitir algunas informaciones clave para que el profesor pueda seguir evaluando su práctica docente y actuando en consecuencia. Todo esto genera un ambiente óptimo para la enseñanza y el aprendizaje, ya que fomenta la comunicación entre ambos agentes del proceso y constituye una puesta en común sobre la formación en sí, en la que todos los participantes pueden ver reflejadas sus expectativas y necesidades y les es posible negociar las reglas del juego²⁴⁴.

d) Premisas para una metodología metacognitiva

Para que las tareas conformen ese contexto idóneo que fomente la metacognición en los aprendientes, debe organizarse la metodología partiendo de una serie de premisas fundamentales a las que se les presupone ese trabajo previo metacognitivo que debe realizar todo docente que busque fomentar la autonomía de los aprendientes a los que instruye y la concepción básica del aprendiz como agente principal y protagónico de su proceso de aprendizaje²⁴⁵:

²⁴³ Véase Bräuer (2014)

²⁴⁴ En el ámbito universitario el fomento de la práctica reflexiva supone un recurso excelente de mejora y evolución óptima, no sólo para el estudiante, sino también para el docente: "Reflexive Praxis als hochschuldidaktisches Konzept verspricht also nicht nur verbesserte Studienfähigkeit, sondern ebenso Qualitätserhöhung in der Lehre" (Bräuer, 2014: 19).

²⁴⁵ Véase Salazar y Batista (2006).

DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • realiza su labor como mediador y guía; utiliza los recursos necesarios para activar los conocimientos previos del alumnado en relación al tema a tratar; • se asegura de que todo el grupo comprende que el proceso forma parte del aprendizaje, tanto o más que el resultado; • explicita claramente los objetivos de las tareas propuestas, así como los pasos a seguir, planteando las diferentes formas de proceder y los posibles resultados • especifica que los posibles errores que puedan cometerse, no son exclusivamente experiencias de las que aprender, sino parte fundamental en todo proceso de aprendizaje; • debe estar atento a la diversidad del grupo, manteniendo flexibilidad de adaptación e incentivando la autoeficacia individual.
----------------	---

TAREA	<ul style="list-style-type: none"> • forma parte del entrenamiento periódico, regular y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje; <p>está configurada para implementar la</p> <ul style="list-style-type: none"> • puesta en práctica de las estrategias metacognitivas en todas las ocasiones posibles; <p>estrictamente metacognitiva es planteada de forma transparente y se ajusta a la diversidad del grupo discente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fomenta “el conocimiento relacional que surge al observar semejanzas y diferencias entre estrategias aplicadas en diferentes situaciones de aprendizaje” (Salazar y Batista, 2006: 57).
--------------	--

APRENDIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • es consciente de su responsabilidad en su proceso de aprendizaje; • se enfrenta a la tarea desde la perspectiva de la resolución de problemas; • mediante la implementación de las estrategias metacognitivas resuelve los problemas planteados construyendo y reconstruyendo su conocimiento; • requerirá paulatinamente de menor instrucción por parte del docente para su proceso de aprendizaje mediante la práctica de las estrategias metacognitivas en el aula y fuera de ella.
--------------------	---

5.2. El portafolio: delimitación conceptual

El concepto de portafolio cuenta con numerosas definiciones que partiendo de una misma base, varían levemente según el objetivo que persigue el individuo con la elaboración del mismo. Empezando por la definición que proporciona el diccionario de la Real Academia de la Lengua para *portafolio* o *portafolios*: “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”²⁴⁶, tenemos la base común de la diversidad de definiciones que acabamos de comentar y que ampliamos en este capítulo. Para empezar podemos afirmar que se trata de un sistema que ya se utilizaba para la evaluación de otro tipo de aprendizajes, como los relacionados con el arte, la arquitectura, etc., pues el alumno guardaba una selección de sus trabajos que presentaba al profesor al final de curso. También

²⁴⁶ <http://lema.rae.es/drae/?val=portafolio>

hace referencia al conjunto de trabajos propios que una persona selecciona a la hora de presentarse como candidato a un puesto de trabajo.

El portafolio o dossier en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras puede definirse como la compilación de trabajos realizados por el alumno durante un periodo concreto de aprendizaje. Gracias a las NTICs el formato de portafolio para el aprendizaje de lenguas extranjeras puede comprender todo tipo de soportes y tareas: texto escrito, esquema, mapa conceptual, texto oral grabado como audición, texto oral grabado de forma audiovisual, mural de imágenes (con o sin palabras), etc²⁴⁷.

Como hemos señalado en los capítulos anteriores, la autonomía del aprendizaje es actualmente un elemento fundamental en los enfoques pedagógicos y para todas las materias de conocimiento, tanto en el ámbito de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria) como en el bachillerato y en la educación superior. Esto es así porque, por un lado, es un supuesto del enfoque de enseñanza constructivista, por otro, porque supone la utilización de estrategias metacognitivas, que mejoran el proceso y la calidad del aprendizaje²⁴⁸. De hecho, desde el actual Plan Bolonia de la reforma universitaria, de carácter integrador e igualitario para los estudios superiores entre los países europeos, se preconiza claramente por una autonomía del aprendiz a la hora de enfrentar y desarrollar el proceso de aprendizaje. Es por ello que el Espacio Europeo de Educación Superior²⁴⁹, se ha convertido en el contexto ideal para el fomento de plurilingüismo y del aprendizaje de idiomas con un claro enfoque metodológico basado en la autonomía, apoyado en el Marco.

²⁴⁷ Véase Little y Perclová (2003).

²⁴⁸ Als Entwicklungsinstrument begleitet das Portfolio Lernende bei der Entfaltung ihrer Fertigkeiten und mittelfristig bei der Entwicklung von Lernenden autonomie (...). In dieser Funktion sind sie auf Bewusstmachung und das Verstehen des eigenen Lernens und darauf aufbauend auf dessen Steuerung ausgerichtet (...). Diese Fähigkeiten sind Teil des metakognitiven Bereich des Lernens [...]. Metakognition wird als Voraussetzung dafür gesehen, die Kontrolle über das eigene Lernen zu gewinnen. (Ballweg, 2015: 61)

²⁴⁹ En adelante EEES.

Se recogen tres concepciones distintas de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de idiomas según el enfoque. Para los positivistas implica la acción de aprender una lengua fuera de cualquier institución educativa y, por tanto, sin profesor. Para los constructivistas supone el conjunto de habilidades y actitudes que facilitan al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, desde una perspectiva que reconoce que puede haber un apoyo externo, pero del que no se depende como individuo, puesto que es algo que se realiza desde el interior de uno mismo. Desde el punto de vista de la teoría política crítica, significa conseguir el control sobre los procesos y recursos del aprendizaje, tanto internamente por parte del alumno, como externamente por parte de la institución educativa competente.

Fundamentándonos en las teorías analizadas se desarrollará la propuesta didáctica de portafolio como una herramienta que, a través del trabajo autónomo del aprendiz, fomente principalmente el desarrollo de la destreza oral, pero que comprenderá tareas²⁵⁰ de diversa índole y que implicarán no solo las otras tres destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita), sino que además fomentará el trabajo metacognitivo sobre el aprendizaje del léxico, la gramática, la fonética, etc., la pragmática de la lengua y las cuestiones culturales.

Tanto en el contexto del aula, como en las actividades que lleva a cabo el aprendiz de lenguas, se trabajan cuatro destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar. Esta última es la más complicada de desarrollar, ya que ponerla en práctica depende en gran medida de factores externos al aprendiz y conseguir un buen dominio implica a su vez el de muchas microdestrezas. Por tanto, una herramienta que favorezca su desarrollo de forma autónoma puede llenar ese

²⁵⁰ Es necesario tener en cuenta que las actividades de aprendizaje tienen también diferentes objetivos; por un lado, hay tareas que suponen el medio para comprobar si el aprendiz conoce los contenidos de forma teórica, sabe cómo se usan y es capaz de utilizarlos, es decir, ha creado el conocimiento; por otro lado, las tareas pueden implicar también partes de ese proceso de creación de conocimiento. (Véase Penzo *et al.*, 2010: 7)

vacío que con frecuencia encuentran los estudiantes a la hora de practicar la lengua oral²⁵¹.

Entre las numerosas definiciones que podemos encontrar del concepto de portafolio como recurso de aprendizaje el ámbito de la educación, la presentada por Paulson, proporciona una base que permite ser ampliada según los objetivos que perseguimos con el mismo y el perfil discente:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection. (Paulson *et al.*, 1991:60).

Esta definición engloba alguna de las características fundamentales de un portafolio que pretende ser una compilación de trabajos del alumno, enfocado no solo a reflejar los logros y avances en el aprendizaje como resultado, sino como proceso, dándole la relevancia oportuna y crucial a la acción consciente por parte del aprendiente de seleccionar contenidos, haciéndolo responsable a su vez de conocer y aplicar los criterios de selección de los mismos y los de valoración de los logros, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje y dejando constancia de ello en su portafolio. Sin embargo, esta definición carece del carácter social, es decir, interactivo, que un portafolio requiere. Es fundamental que el aprendiente tenga en cuenta como receptor del dossier, no solo a sí mismo, sino al docente y también a sus compañeros de clase, con quienes podrá compartir el conocimiento, aunque no tiene que implicar la totalidad del documento, sino determinadas partes del mismo.

²⁵¹ Cuidar la expresión oral no es exclusivo de los aprendices de idiomas, También los nativos se preocupan por ofrecer un discurso oral claro, bien estructurado, que llegue sin dificultad al oyente y rico en matices. Pero no sólo eso, también es fundamental trabajar a la vez el lenguaje corporal que acompaña al discurso, pues de ello depende gran parte de su éxito. Si el hablante nativo de una lengua (usuarios de lengua cuyas profesiones requieren de dotes de comunicación como profesores, comerciales, asesores, abogados y un largo etcétera) trabaja estas cuestiones, un usuario aprendiz deberá hacerlo por los mismos motivos; comunicarse lo más eficazmente posible y conseguir con ello sus objetivos.

5.2.1. Concepto general de portafolio

Si bien hemos observado que el uso de portafolio en el ámbito académico y en el laboral tiene múltiples posibilidades y permite la compilación de trabajos de muy diversa índole, podemos configurar una descripción general del portafolio de aprendizaje idóneo, teniendo en cuenta los tres pilares descriptores que plantea Ballweg (2015: 29):

- Funciones: proporcionar la compilación de la documentación que refleja el proceso de aprendizaje, los resultados del mismo y el desarrollo individual; supone una herramienta para el desarrollo de la conciencia, de la reflexión, del autocontrol y de la individualización de los procesos de aprendizaje; permite la observación del propio rendimiento facilitando la autoevaluación, la consideración del proceso de aprendizaje mediante la evaluación y la individualización de la regulación.
- Características: significativo, flexible, ser trabajado con continuidad, procesable, centrado en el aprendiente, seleccionado y enfocado a objetivos específicos, estructurado y sistematizado, variado, contextualizado, y que permita ser presentado parcialmente.
- Condicionantes: concentración en un ámbito de aprendizaje o en una acción general de la asignatura; como destinatario deben considerarse el propio productor del dossier, el docente y los compañeros de grupo; intercambio reforzado entre iguales y entre aprendiente y docente.

Desde la perspectiva pedagógica, podemos entender que el portafolio refleja una forma de transferencia, como reflejo de un proceso de aprendizaje y su resultado. (Endres *et. al.*, 2008: 8), por lo que cumple también con la función de ser evaluable en el proceso o evolución y en el producto final o resultado (Easley & Mitchell, 2004: 15-17).

Por otro lado, el portafolio es un recurso que permite la planificación focalizada, por ejemplo, en cuanto a andamiaje por parte del equipo docente, la temporalización y la gestión de las tareas.

5.2.2. Tipología y ámbitos de aplicación

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han supuesto una revolución en cuanto al formato de portafolio, y en el ámbito educativo, permite ir mucho más allá del papel: desde archivos auditivos o audiovisuales, a compilaciones virtuales de mapas conceptuales, recopilación en redes sociales de textos con interés para la persona que aprende, generación de blog, vlog, podcast y un sinnúmero de posibilidades, que si bien pueden utilizarse como recursos de forma aislada, también permiten el uso específico o aislado para enfocar determinadas competencias.

Desde el punto de vista que presenta este trabajo, la *práctica reflexiva* como fenómeno de la escritura pedagógica y didáctica en el ámbito universitario es un recurso que permite potenciar el aprendizaje metacognitivo de las lenguas extranjeras. De esta manera, introduciendo este tipo de tarea en el portafolio de lengua, se fomentan los procesos de reflexión del aprendiente y, como parte del proceso, es posible observar cómo quedan reflejados de manera clara: se estimula a los estudiantes para que reflexionen sobre su objeto de conocimiento, así como sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual posibilita que sea observable y por tanto accesible para poder dialogar sobre ello y realizar una crítica constructiva. (Bräuer, 2014: 76; Enders *et. al*, 2008: 8).

La aplicación de este método en la enseñanza universitaria no solo supone beneficios para el estudiante, también para el docente, ya que este nuevo contexto reflexivo proporciona a ambos actantes del proceso una mejora tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Se hace imprescindible la comunicación entre aprendiente y enseñante, lo que a su vez fomenta la relación afectiva entre ellos. De esta manera el docente no solo reconoce los procesos de aprendizaje a nivel individual, sino que le permite aplicarlos a todo el grupo de aprendientes e,

incluso, al proceso de enseñanza e incluso, a su propio aprendizaje. (Bräuer, 2014: 19).

5.3. El portafolio como herramienta para el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita de la L2

La destreza oral, la capacidad lingüística para producir un discurso oral, se práctica mediante las actividades de lengua de expresión, interacción y mediación oral²⁵². Aunque en el aprendizaje de una lengua extranjera la destreza oral puede practicarse desde el primer día, requiere tener los conocimientos²⁵³ sobre pronunciación, gramática y vocabulario necesarios para que la comunicación pueda llevarse a cabo y también requiere, por supuesto, las competencias sociolingüística y pragmáticas, que se van adquiriendo y mejorando a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje.

Por su lado, la destreza de expresión escrita corresponde con la capacidad lingüística para producir un texto escrito. Se práctica mediante las actividades de lengua de expresión, interacción y mediación escrita.

5.3.1. Adquisición de las destrezas de expresión y de las destrezas complementarias

En los estudios de la adquisición de la lengua materna en niños, se observa claramente como su *comprensión auditiva* es infinitamente mayor a su capacidad de comunicación verbal en los inicios; la comprensión oral es, por tanto, la primera destreza que se desarrolla, siendo la *expresión oral* la siguiente, pero no inmediata, pues el niño estará expuesto un largo periodo a la lengua materna antes de poder usarla correctamente. Ocurre lo mismo con las destrezas de *comprensión lectora* y *producción escrita* desde un punto de vista de la creación:

²⁵² Véase Consejo de Europa, 2002: 61-66.

²⁵³ Los conocimientos relativos a la pronunciación suelen adquirirse en las primeras sesiones de aprendizaje, contando siempre con un perfeccionamiento progresivo de la misma que se produce con el uso de la lengua.

podemos ser capaces de leer textos de nivel más elevado en el que somos capaces de escribir.

En la adquisición de lenguas extranjeras ocurre algo similar, no tanto relacionado con el tiempo, sino con la calidad: las destrezas receptivas²⁵⁴ requieren de menor esfuerzo que las productivas²⁵⁵ para desarrollarse²⁵⁶. No se suceden las destrezas unas a otras de forma automática, por mucho que un alumno esté expuesto auditivamente a la lengua extranjera, fomentando el desarrollo de su comprensión auditiva, no se expresará de la forma adecuada si no ha practicado la destreza oral: “We learn to speak by speaking” (Rivers, en Domínguez, 2008: 67). El alumno, que ya ha adquirido determinadas destrezas en su lengua materna, aplica las estrategias pertinentes en el nuevo aprendizaje y requiere que en la enseñanza de idiomas se le facilite el desarrollo de las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir) y que se produzca simultáneamente, como en una situación de comunicación real.

De hecho, todas las destrezas están interrelacionadas entre sí y, aunque se haga énfasis en una en concreto, es imposible disociar la producción oral de la comprensión auditiva, pues esta es necesaria para que se produzca la otra con sentido, para que exista comunicación. Ya no es únicamente que la exposición auditiva a la lengua meta sea fundamental para aprender vocabulario, gramática y pronunciación, es fundamental también para adquirir entonación, melodía, dramatización, etc. La comprensión y expresión orales comparten además de muchas características, una serie de microdestrezas²⁵⁷. Así pues, no solo se relacionan entre sí la comprensión lectora con la producción escrita y la

²⁵⁴ Comprensión auditiva y comprensión escrita.

²⁵⁵ Expresión oral y expresión escrita.

²⁵⁶ En el caso de la adquisición de la lengua materna en niños se debe a una cuestión física del desarrollo del aparato fonador, al igual que el dominio de la escritura, que no se limita a una cuestión física de psicomotricidad fina, sino también a la capacidad de abstracción del niño.

²⁵⁷ “[...] bei den Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens (*handelt*) es sich nicht um einfache Grundelemente, sondern dass jede dieser Fertigkeiten sich aus einem Komplex von Teilfertigkeiten zusammensetzt; dazu gehören z. B. : psychomotorische, semantische und strategische Komponenten”. Von Krumm en Schatz (2006: 36). Como fragmentar un flujo de sonido para descodificarlo y convertirlo en una serie de palabras con significado.

comprensión auditiva o audiovisual con la producción oral²⁵⁸, sino todas, de manera que trabajar una destreza siempre va a repercutir positivamente en las demás, al igual que trabajar determinadas competencias lingüísticas como el léxico o la gramática.

El enfoque de este trabajo es integrador, pues se entiende que el desarrollo de una destreza en concreto se consigue, no solo trabajando el uso de la misma, sino con ayuda de las demás, de manera que todas ellas conforman una especie de puzle, cuyas piezas en solitario no tienen significado, pero juntas adquieren uno común. Al igual que para conseguir la competencia comunicativa es necesario tener un dominio de las competencias que la componen (lingüísticas, pragmáticas y sociolingüística), trabajar las destrezas de forma aislada no proporciona la visión de sistema complejo y abstracto que es la lengua²⁵⁹.

“[...] kommunikatives Handeln lerne ich nur, indem ich es lerne, kombinierten Gebrauch von verschiedenen Fertigkeiten zu machen. Bereits bei so relativ einfachen Tätigkeiten wie dem Telefonieren, dem Einkauf in einem Geschäft, dem Beantworten eines Briefes o. Ä. müssen wir mehr als eine Fertigkeit aktivieren: Hören und Sprechen bzw. beim Briefschreiben Lesen [...] und Schreiben bilden dabei oft eine kommunikative Einheit, das eine gibt es nicht ohne das andere”. (Von Krumm en Schatz, 2006: 36).

Sin embargo también cumplen una función esencial las actividades comunicativas de expresión oral sin interacción directa, que el aprendiente realiza de forma totalmente autónoma y que implican únicamente al alumno que las lleva a cabo, sin interacción directa. En este tipo de actividad, el aprendiente ha de imaginar que tiene un público receptor. Este público existirá de hecho, porque no solo se tratará de él mismo, sino también del profesor y, en algunos casos concretos pactados con el alumno, también del resto de compañeros de clase.

²⁵⁸ Ver dimensión horizontal del Marco en el apartado 3.2.3.1. del trabajo para los distintos tipos de destrezas.

²⁵⁹ Aunque en la práctica docente puede parecer que se trabajan las destrezas por separado en ocasiones.

5.3.2. Las destrezas de expresión como actividad comunicativa y las estrategias implicadas

Para llevar a cabo las tareas comunicativas los aprendientes deberán realizar determinadas actividades comunicativas de la lengua sirviéndose de las estrategias necesarias.

Las actividades comunicativas de la lengua corresponden a las actividades que implican expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura, comprensión audiovisual, interacción oral, interacción escrita, mediación oral y mediación escrita. En todas ellas, el alumnado actúa normalmente como receptor y productor, por turnos, como en la vida real. También es posible que se dé exclusivamente el papel de productor, cuando se prepara un texto en determinadas situaciones (otro alumno hace una presentación o da un discurso, se visiona un vídeo, etc.). En este caso, como en los demás, el productor debe prepararse para el receptor, aunque no lo tenga justo enfrente o no lo conozca, pero es fundamental a la hora de preparar el texto saber a quién se dirige.

Las actividades de lengua están vinculadas con las funciones del lenguaje. Domínguez (2008: 66-67) alude a la clasificación de Halliday²⁶⁰ y señala cuatro funciones básicas: la *descriptiva*, referencial o denotativa, para transmitir datos, hechos y acontecimientos; la *expresiva*, mediante la que se expresan sentimientos y emociones; la *social*, tanto para establecer como para mantener relaciones sociales con personas; y la *imperativa* o conativa, para modificar el comportamiento de otros, dar órdenes e instrucciones. Dependiendo del tipo de tarea a la que se enfrente el aprendiz, deberá acudir a una determinada función de la lengua en concreto, aunque pueda utilizar las demás en determinados momentos, pues suelen ser difíciles de disociar.

²⁶⁰ Son siete funciones que se aprecian en el proceso de aprendizaje de la lengua materna en niños, que también son aplicables a la enseñanza de lenguas extranjeras (ver capítulo 2 del trabajo, apartado 2.1.).

El Marco entiende por *estrategia* “la aplicación de principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa”, (Consejo de Europa, 2002: 61), en otras palabras, utilizar una estrategia supone poner en funcionamiento una serie de recursos²⁶¹ con el fin de que la tarea se realice del modo más efectivo y, por tanto, también la comunicación sea posible.

Para la puesta en práctica de la destreza oral sin interacción o al menos no inmediata, el alumno puede realizar infinidad de actividades de lengua de forma autónoma, dependiendo del nivel de competencia lingüística que posea: leer un texto en voz alta, hablar espontáneamente, hacer una presentación, llevar a cabo una argumentación, recitar un poema, cantar una canción, hablar apoyándose en esquemas o notas, etc. Cuando se practica la destreza escrita, puede tenerse una interacción más o menos directa si se utiliza los medios oportunos.²⁶²

El Marco proporciona una serie de escalas ilustrativas de la expresión oral en general y más específica en cuanto al monólogo sostenido (descripción de experiencias y argumentación) y a la acción de hablar en público, que sirven para clarificar lo que el alumno es capaz de hacer en cada uno de los niveles de referencia. También las tablas de autoevaluación creadas por el Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica sirven de orientación y apoyo a la hora de planificar las distintas actividades de lengua que deberían llevar a cabo los alumnos para realizar tareas de fomento de las destrezas productivas. Estos dos recursos que surgen del MCERL y el listado de objetivos y contenidos derivados de las necesidades e intereses de los alumnos, conformarán, junto con la metodología y la evaluación, la base de planificación de los objetivos.

²⁶¹ Procesos que no se dan únicamente en los usuarios aprendientes de una lengua extranjera, sino que se producen igualmente en hablantes nativos, que también estudian a su receptor, buscan el mejor registro, el léxico y expresiones idóneas, el tono, etc.

²⁶² Por ejemplo, podemos realizar un ejercicio mediante la aplicación Whatsapp, sería directa la interacción si ambas personas están conectadas. O podemos usar el correo electrónico, o la clásica carta... La interacción no será tan directa.

También se dispone de escalas ilustrativas de las estrategias de expresión, que corresponden tanto a la expresión oral como a la escrita. Todas estas estrategias presentan procesos metacognitivos, por lo que, si se hace conscientes a los alumnos de estas capacidades y aprenden a trabajarlas de forma activa e intencionada, se estará fomentando así una mejora en su proceso de aprendizaje, porque forman parte de los recursos de que se dispone y pueden activarse, desarrollarse y mejorarse de forma autónoma. La función de las tareas se centra en proporcionar el contexto para que el aprendiente pueda trabajar las estrategias, que además le son absolutamente necesarias para poder realizar las tareas.

El Marco distingue tres categorías de estrategias:

- *Planificación*. A este grupo pertenecen las estrategias de *preparación* (puesta en marcha de los recursos internos), de *atención al destinatario* (formulaciones, estilos, etc.), *localización de recursos* (recursos externos como el diccionario, la gramática, ayuda del profesor), *reajuste de la tarea* (puede tratarse de una realización más modesta de la tarea o incluso más elevada, según los recursos) y *reajuste del mensaje* (hacer concesiones si es necesario en cuanto a la expresión²⁶³).
- *Compensación*. Estas agrupan las estrategias de *evitación* y las de *aprovechamiento*; las primeras se dan cuando el reajuste se hace a la baja, las segundas cuando se hace al alza. Entre estas últimas están: la *compensación* (el alumno toma una actitud positiva, utilizando los recursos de que dispone, de manera que aunque sean oraciones sencillas, paráfrasis o adaptaciones de estructuras de la lengua materna a la extranjera,

²⁶³ En ocasiones el alumno pretende expresarse tan bien en la lengua extranjera como en la lengua materna, a pesar de ser consciente de que la diferencia entre ambos niveles sea inmensa. Esto puede ocurrir en la clase de alemán como lengua extranjera en el caso del uso del pronombre relativo o de alguna conjunción que requiera un tipo de estructura oracional no vista hasta el momento (situados en el nivel A1), el alumno intenta aplicar la estructura de la lengua materna (español) y como no es equivalente y no se ha llegado a esas cuestiones gramaticales en lengua alemana, se le aconseja que utilice dos oraciones simples o coordinadas. Es importante que el alumno sea consciente de que lo que se le pide en el momento debe poder realizarlo con los recursos que ya posee, porque a través de la puesta en práctica de los mismos, una vez están estos asimilados, entonces es cuando puede ir ampliando conocimientos sobre una base estable.

consigue expresarse con éxito); el *apoyo en los conocimientos previos* (el alumno utiliza lo ya conocido y lo enlaza con lo nuevo); y el *intento* (se prueba si lo que se recuerda funciona).

- *Control y corrección*. Estas estrategias tienen una función de retroalimentación. El control del éxito, que se puede apreciar en la conversación por los gestos faciales del interlocutor, permite apreciar si la comunicación se está realizando como uno desea. En las actividades de lengua que no son interactivas, el papel de la autocorrección es fundamental, se dispone de tiempo para valorar el primer resultado y corregirlo y no suele existir la misma presión de tiempo e inmediatez que cuando se trata de una actividad de interacción directa²⁶⁴.

5.3.3. La destreza oral y el lenguaje corporal

El lenguaje corporal es un elemento importante en la comunicación directa²⁶⁵, ya que a través de los gestos y de estrategias no verbales se complementa la comunicación verbal, se perturba, se estropea, se mejora, se anticipa... Es una cuestión que preocupa a los usuarios de una lengua, nativos o no, cuando han de hablar en público, con desconocidos, en el ámbito laboral o en el académico. Mediante el lenguaje corporal se puede hacer énfasis en lo importante, también puede uno involuntariamente mostrar sus flaquezas, su inseguridad, su vacilación, su nerviosismo, etc.

Trabajar el lenguaje corporal se hace tan necesario para usuarios expertos de una lengua, como para los aprendices. De hecho, a través del análisis que se puede hacer de uno mismo en las clases de lengua extranjera como alumno, y partiendo del *feedback* recopilado, se podrá no solo adquirir seguridad y

²⁶⁴ “[...] beim Sprechen stehen die Lernenden unter einen erheblich höheren Zeitdruck als beim Schreiben. [...] diese Tatsache führt auch bei Muttersprachlern zu mündlichen Äußerungen, die nach den Regeln der Schriftsprache nicht immer korrekt, aber für die mündliche Rede normal sind und von den Hörenden zugestanden, ja oft nicht einmal bemerkt werden”. (Schatz, 2006: 33).

²⁶⁵ Véase Consejo de Europa (2002: 86-88).

confianza cuando se utiliza la lengua extranjera, sino aplicar las nuevas estrategias a todas las lenguas que se conocen, sea cual sea el nivel, e incluso a la materna.

Este trabajo propone un soporte ecléctico, con diversos recursos facilitados por las NTICs. Entre ellos está el formato audiovisual, que facilitará una parcela a la autoevaluación del alumno, que le permitirá poder analizar su discurso oral y lenguaje corporal a posteriori, facilitando un mejor conocimiento de uno mismo, de sus puntos fuertes y débiles, y por tanto, el fomento de la activación de estrategias de mejora con respecto a las flaquezas y de potenciación de las virtudes.

5.4. Vías de aplicación del portafolio en el contexto actual de aprendizaje de la L2: el portafolio digital

Como hemos mencionado anteriormente, el portafolio puede presentar formatos diversos, incluso ecléctico, como es el caso del portafolio digital, mezclando la elaboración de textos, listas, mapas conceptuales, archivos de audio, de vídeo, etc. Los distintos documentos que conforman un portafolio reflejan el proceso de trabajo y la posible evolución del alumnado, parcial y cronológicamente. Por otro lado, finalizado el compendio, podemos observar también el resultado del trabajo realizado.

Si durante el proceso se potencia el desarrollo de las destrezas y la aplicación de estrategias de aprendizaje, al finalizar, tenemos un producto que permite ser evaluado. Este producto no solo es evaluable por el profesorado, además tiene la función de posibilitar al estudiantado una valoración tanto de su trabajo individual como el trabajo del grupo de clase (cuando las tareas se comparten y/o se realizan en grupos).

Para los aprendientes puede implicar la asunción de responsabilidad de su propio aprendizaje, la conciencia de deseo de mejora en la práctica y en el conocimiento y la búsqueda de oportunidades para poner en funcionamiento lo

aprendido a través de las tareas propuestas por el equipo docente, las cuales han sido elaboradas como oportunidades de aprendizaje²⁶⁶.

Las características de un portafolio digital facilitan la idea del recurso como soporte para el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita, en un proceso autónomo y parcialmente autogestionado, que, además, tiene lugar fuera del espacio y el tiempo de clase, el aula extendida. El concepto de *aula de vida* va más allá aún del aula extendida, que ya refiere el espacio y el tiempo fuera del aula de clase. El *aula de vida* implica la interacción con otras personas, “no es solo parte del espacio-tiempo universitario, sino que necesariamente vincula la condición humana y social como forma de vivir un aprender, saber y enseñar con sentido de pertenencia científico-social-cultural” (Tamayo Giraldo y Losada, 2022: 5).

Desde la perspectiva de nuestra propuesta didáctica, el portafolio comprende dos finalidades, por un lado, se trata de un conjunto de tareas realizadas de forma progresiva con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, con énfasis en las destrezas de producción, mediante la práctica con sentido, el uso consciente de las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo y significativo²⁶⁷; por otro lado, la de proporcionar al aprendiz una serie de documentos audiovisuales de entre los que poder hacer una selección²⁶⁸ para incluir en su PEL²⁶⁹.

5.4.1. La conectividad como recurso de aprendizaje

El estudiantado universitario, nativos digitales, está acostumbrado a interactuar en internet constantemente, con amigos, familiares, conocidos y

²⁶⁶ Véase Lucas-Oliva, García-Jiménez, Torres-Gordillo (2021).

²⁶⁷ “*Process Portfolio*: Portafolio de procesos, que plasma en un documento una secuencia de acontecimientos encaminada a la consecución de objetivos prefijados. Se pone el acento en el cómo más que en el propio resultado”. (Bullock y Hawk en García Doval, 2005: 113)

²⁶⁸ “*Showcase Portfolio*: Portafolio de muestras. Es un escaparate en el que se recogen los mejores de un proceso. Su objetivo suele ser de marketing personal. Es el tipo de portafolio que utilizan los artistas”. (*op.cit.* p. 114).

²⁶⁹ En el dossier comprendido en el conjunto del Portfolio Europeo de Lenguas.

desconocidos con los que comparten experiencias, gustos, sentimientos, emociones, pensamientos, noticias, etc. Son “[...] los jóvenes que han crecido rodeados de nuevos medios (tecnológicos), que los utilizan en su día a día para comunicarse, formarse, entretenerse y que representan el segmento más activo en su uso” (Días, Caro y Gauna, 2014: 1).

Se persigue la interacción en el grupo con un objetivo común: el aprendizaje de la lengua extranjera. Así mismo, es fundamental participar compartiendo las distintas experiencias y aprendizajes.

El uso de la plataforma virtual de enseñanza universitaria, como recurso de aprendizaje de la lengua, se contempla desde una perspectiva comunicativa y también desde una óptica metacognitiva, sirviendo de guía para que a lo largo del curso. Los aprendientes adquieran las estrategias y técnicas necesarias que les permitan seguir avanzando con su competencia comunicativa una vez finalizada su actividad formativa superior de un forma autónoma y eficaz. De esta manera, los aprendientes experimentan el aprendizaje de forma colaborativa y, una vez acabado el curso, cooperativa, compartiendo los conocimientos adquiridos no solo a nivel lingüístico, sino de recursos de aprendizaje, participando de forma proactiva en la red de información más importante e infinita de todos los tiempos. De manera que conduce a una sana competencia a la hora de compartir recursos de calidad, lo que influye tanto en la autoimagen del aprendiente como en la identidad de grupo.

Cada aprendiente puede así la creación de su *PLE*, es decir, su *Personal Learning Environment* o Entorno Personal de Aprendizaje: “[...] el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender.” (Dávila, 2015: 7). Ello ha de llevarse a cabo de una forma consciente y, por tanto, implica procesos, recursos, estrategias y técnicas metacognitivas; es así que este entorno se construye a diario. En la actualidad se hace utilizando todos los recursos virtuales que nos

proporciona la era digital, entre los que se encuentran no solo las redes sociales, sino también las plataformas digitales²⁷⁰ de aprendizaje online.

5.4.2. *Blackboard Learn* como soporte de aprendizaje fuera del aula

Este concepto está estrechamente vinculado al concepto metodológico de *Blended Learning* o aula extendida, que implica que tanto el espacio como el tiempo de aprendizaje van más allá del horario y el aula de clase. Con este objetivo implementaremos el uso de la plataforma de la institución en que nos encontremos.

La plataforma de enseñanza virtual *Blackboard Learn* es muy utilizada en el ámbito de la educación superior en muchas instituciones. Si bien hasta la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, el uso de la plataforma era una cuestión más a elegir por el equipo docente, a partir de la pandemia se convirtió no solo en una necesidad, sino también en una absoluta obligación: un magnífico espacio digital para ubicar materiales de diversa índole (apuntes, audios, vídeos, enlaces, etc.) y además ofrecía la opción de videoconferencia para las clases que no pudieron tener lugar en el espacio habitual del aula y que, en ese momento, era bien aceptada por el estudiantado (Gutierrez *et al.*, 2022: 121).

La plataforma tiene infinidad de posibilidades para proporcionar soporte de aprendizaje al alumnado, cuenta con foros para la comunicación entre iguales y con el profesorado, permite la entrega de tareas con un control absoluto de los plazos y las calificaciones. Incluso en el caso de trabajos en equipo, permite la formación de grupos, su calificación conjunta y les ofrece un espacio virtual semiprivado, porque el equipo docente puede acceder también al mismo. Mediante esta plataforma es posible impartir/recibir clase en un horario establecido que implica la presencia sincrónica de todas las personas actantes:

²⁷⁰ Si bien hay un número elevado de plataformas digitales de enseñanza virtual, nuestro estudio se centra en la que actualmente se utiliza en numerosas universidades de todo el mundo, entre ellas, la Universidad de Sevilla, en la que contextualizamos la ejemplificación de nuestro recurso: *Blackboard Learn*.

equipo docente y alumnado; pero también permite la interacción e intercambio de informaciones anacrónicamente (Almenar-Llongo *et al.*, 2019: 661).

El uso obligado de esta plataforma llevó a una necesidad general de formación del profesorado con el fin de sacar el mayor rendimiento posible a este recurso, de manera que hoy es de uso completamente instaurado. Precisamente esto es así, porque tanto alumnado como profesorado pueden hacer uso de sus numerosas herramientas.

Aliaga y Dávila (2021) realizan un estudio comparativo con una amplia selección de plataformas, entre las que también se encuentra Blackboard. El uso de la plataforma presenta gran cantidad de ventajas para todos los implicados: facilita la comunicación y el intercambio de información, ofrece un espacio de interacción entre iguales, etc. Incluso, si se dan las circunstancias más básicas de orden y transparencia en la gestión de la plataforma, favorece la autorregulación del alumnado gracias a la autonomía que le confiere (Aliaga y Dávila, 2021: 49).

5.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

Podemos concluir, desde la perspectiva pedagógica, que conocer el funcionamiento de cerebro resulta esencial para generar una base sólida para mejorar los procesos de enseñanza y propiciar los de aprendizaje.

Por otro lado, al ser el cerebro un órgano autorreferencial²⁷¹, plantear tareas que inducen a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, implica que el alumnado obtenga consciencia sobre sus estrategias y recursos, repercutiendo en su autonomía y percepción de sí misma/o, lo que puede generar un aumento de motivación intrínseca.

El cerebro es capaz de crear conocimiento siempre que las condiciones sean propicias. Los objetivos deberán suponer un reto para el aprendiente, pero superable, pues si resulta demasiado sencillo, aburriría al discente. Para propiciar un ambiente de aprendizaje efectivo, debe existir un cierto estrés, pero liviano,

²⁷¹ Véase el apartado 1.4. de este trabajo.

para que motive, pero no bloquee el cerebro. El factor sorpresa es importante como mantenedor de la motivación, ya que fomenta la curiosidad en el discente y por tanto la atención. El carácter social del cerebro resulta imprescindible para comprender la constante necesidad del mismo para buscar cooperación en el exterior, por lo que la identidad de grupo y el ambiente agradable son requisitos indispensables. La memoria se entiende como un recurso esencial para recuperar conocimientos previos, completamente necesarios para poder avanzar en el proceso de aprendizaje. Sin explicitarla, hemos mencionado anteriormente la idea de que “la práctica hace al maestro”, pero esta repetición de la acción debe tener sentido para el aprendiente, de manera que hay que facilitarle que pueda llevarla a cabo en diferentes contextos, porque a través de la experiencia, al sentir y experimentar esas acciones y emociones, conseguirá conectar y fortalecer conexiones neuronales, lo que le conferirá cada vez más autonomía al discente.

Nuestro sistema educativo surgió en la era industrial y perseguía una formación encasilladora, para perpetuar el sistema de orden de una fábrica. Los maestros y los profesores llevaban a cabo clases magistrales y los discentes repetían los contenidos tal cual los dictaban, con un concepto de la educación semejante al trastorno de alimentación de la bulimia: meter un montón de conocimientos en la memoria a corto plazo, volcarlos tal cual en la prueba escrita correspondiente, de manera que dentro no queda apenas nada sobre lo que sostener nuevos conocimientos, por no hablar de lo escasamente motivador que es ese proceso. Las neurociencias aplicadas al sistema educativo pueden permitir el nuevo diseño del mismo en la búsqueda de una mejora significativa de las condiciones de aprendizaje y también de una evaluación coherente con el objetivo del sistema: un aprendizaje significativo, duradero, con sentido, y no un aprendizaje a corto plazo de relleno de notas en un expediente²⁷².

La autorregulación del aprendizaje permite formar ciudadanos conscientes, capaces de afrontar situaciones y de tomar decisiones responsables, y no ciudadanos autómatas.

²⁷² Véase Della Chiesa y Christoph (2009: 93)

El aprendizaje, por tanto, no solo es posible en la infancia, la adolescencia y la juventud; el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida. Esta capacidad del ser humano, si se mantiene activa en las distintas etapas del ciclo vital, permitirá al cerebro está en plena forma en edades avanzadas, lo que, por otro lado, resulta una necesidad social.

Como ya se ha visto a lo largo de este trabajo, el fin último de la enseñanza de idiomas basada en la Enseñanza Comunicativa y el Marco, ambos de base teórica constructivista, es la competencia comunicativa. Si la comunicación es la meta y para que esta se dé, ha de haber interacción, es lógico pensar que las actividades deberán estar planificadas en base a la puesta en práctica de la misma: una persona sola y aislada no puede comunicarse más que consigo misma, dejando de ser en este caso un agente social. O no, pues como bien es sabido, la comunicación con uno mismo puede llegar a ser una vía de autoconocimiento, de autocrítica, de reflexión y de autoevaluación, no solo en lo relacionado con el aprendizaje académico, sino aplicable a cualquier ámbito de la vida de una persona.

En el siguiente capítulo presentamos el diseño de un portafolio adaptado a un perfil de estudiante concreto con el objetivo de ejemplificar la aplicación del recurso en el aula de la lengua extranjera.

Capítulo VI

DESARROLLO DEL PORTAFOLIO PARA LA REFLEXIÓN Y EL AUTOAPRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA (PRALE) APLICADO AL ALEMÁN TURÍSTICO

Sumario

- 6.1. Definición de la hipótesis y los objetivos
- 6.2. Justificación del paradigma de la propuesta
- 6.3. Descripción del diseño de la propuesta
- 6.4. Ejemplificación de PRALE aplicado al Alemán Turístico
- 6.5. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

6. Desarrollo del Portafolio para la Reflexión y el Autoaprendizaje de la Lengua Extranjera (PRALE) aplicado al Alemán Turístico

La aplicación del portafolio como recurso pedagógico es, como hemos visto en el capítulo anterior, una actividad en la que pueden confluir diferentes objetivos: posibilita la compilación de trabajos realizados por el alumnado y permite observar la evolución, facilita la planificación del trabajo que se realiza fuera del aula con las instrucciones necesarias mediante el trabajo autónomo; permite recopilar las reflexiones acerca del propio proceso de aprendizaje según planifiquemos, etc. Su variedad de formatos es rica, su estructura es variable.

El recurso que nombramos con el acrónimo PRALE está diseñado con los objetivos de hacer reflexionar al estudiantado sobre su experiencia de aprendiente de lenguas extranjeras; proporcionar situaciones, estrategias y técnicas para el procesamiento de la información y el aprendizaje de la lengua extranjera; y facilitar situaciones comunicativas contextualizadas en su presente estudiantil y su futuro laboral.

Hemos concebido nuestro PRALE para ser implementado desde el inicio en el nivel A1. Para que la ejemplificación sea lo más real posible, el diseño se ha ceñido a los dos cursos de Alemán Turístico I y II, que corresponden a los dos cursos obligatorios (opción posible frente al francés como segunda lengua) en la Escuela de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla en los estudios del Grado en Turismo. Estas dos asignaturas se suceden en cuatrimestres

consecutivos, aunque en diferentes cursos académicos. que, además, tienen lugar en cuatrimestres consecutivos²⁷³.

6.1. Definición de la hipótesis y los objetivos

6.1.1. Hipótesis

Basándonos en la premisa más básica del aprendizaje autorregulado, facilitaremos una meta al aprendiente y él controlará su propio proceso²⁷⁴. Si bien la meta es conseguir autonomía en situaciones comunicativas, presentaremos al estudiante unos objetivos principales, y para el proceso le proporcionaremos materiales, estrategias, ejemplos y premisas que le permitan, por un lado, observar y conocer cómo aprende, cómo evolucionan su aprendizaje y su competencia comunicativa, y, por otro lado, cómo llevar a cabo su autoevaluación y llegar a conclusiones que le permitan mejorar los distintos procesos. Todo ello repercutirá en una concepción más clara y precisa del estudiante en relación a sí mismo, en un autoconocimiento metacognitivo que conducirá de forma paulatina a una mayor autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

Dependiendo del tipo de tarea se implementarán fases de reflexión diversificada según el objetivo a conseguir, por ejemplo: sobre los conocimientos de la lengua materna, sobre los conocimientos del inglés como primera lengua extranjera y otras segundas lenguas extranjeras²⁷⁵, sobre cuestiones culturales,

²⁷³ Entre las características académicas de las asignaturas de Alemán Turístico I y II, está, como hemos comentado, su sucesión en cuatrimestres consecutivos. La primera tiene lugar en el segundo cuatrimestre del segundo curso y la segunda en el primer cuatrimestre del tercer curso (salvo situaciones excepcionales que pueden afectar exclusiva y personalmente a algún estudiante de forma aislada). Por tanto, ambas asignaturas están separadas en el tiempo por el periodo estival de vacaciones, lo cual permite considerar la existencia de una continuidad bastante óptima desde el punto de vista tanto del docente como del discente.

²⁷⁴ “Si consideramos el carácter autorreferencial del cerebro, surge como objetivo nuevo la necesidad de plantear de forma autónoma metas y estrategias de aprendizaje” (Borrueco, 2018: 20)

²⁷⁵ En nuestra experiencia docente en la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla, hemos observado que suele darse el caso de que la primera lengua extranjera es el inglés y la segunda el francés, aunque también hemos observado casos de estudiantes con tercera lengua alemán (en su etapa de Enseñanza Secundaria) e incluso estudiantes provenientes de centros bilingües de alemán (con niveles de B2 a C2), aunque estos últimos son raras excepciones.

etc. Según los objetivos, las tareas se configuran para que sean trabajadas en la lengua materna (autoevaluación y reflexiones) o en la lengua objeto de estudio, es decir, en lengua alemana.

La elaboración del portafolio, en su proceso y su resultado, forma parte de la evaluación continua del aprendiente. Este tipo de evaluación permite tanto al docente como al discente valorar todo el proceso y no exclusivamente el resultado. Por otro lado, que la evaluación no se centre únicamente en los resultados del examen final, proporciona al estudiante un mayor control sobre los objetivos a alcanzar, ya que pueden lograrse gradualmente mediante las diferentes tareas que conforman el portafolio y en las sesiones de clase. El portafolio proporciona el contexto necesario para el trabajo regular y periódico y, por consiguiente, una asimilación paulatina de los contenidos y una aplicación constante de los mismos que facilita la consecución de diferentes objetivos necesarios para llegar a la meta final.

Una cuestión crucial para la realización del portafolio es la toma de decisión consciente que hace cada estudiante de forma individual²⁷⁶ en la primera sesión de clase de los dos cursos. Es en esta sesión cuando el docente, partiendo de una serie de reflexiones iniciales del grupo, activadas mediante una encuesta que se proporciona a los estudiantes y que realizan previamente, se configuran los objetivos del grupo de clase de forma colectiva. La decisión consciente consiste en afirmar un compromiso de aprendizaje, en el que se elige la opción de evaluación continua y las condiciones de la misma, y la opción de evaluación sumativa y, así mismo, las consecuencias y condicionantes de elegir esta opción.

El papel de la plataforma de enseñanza virtual resulta de máxima importancia, ya que es utilizada como herramienta a la hora de gestionar la información en torno a la asignatura en general y, para la gestión de las tareas y la concepción general de PRALE, es fundamental. La plataforma permite que los

²⁷⁶ Es inevitable que, al hacer la toma de decisión de forma abierta, algunos estudiantes que no tienen muy claro si prefieren una evaluación continua del trabajo diario o una evaluación sumativa exclusivamente del resultado reflejado en el examen final, se dejen llevar por el sí mayoritario de los que deciden de forma más consciente y rápida, ya sea por experiencias anteriores similares positivas o sumativas no tan provechosas para ellos.

estudiantes puedan acceder a lo largo de todo el curso a las distintas informaciones: desde las descripciones de las tareas al esquema general del recurso completo, incluyendo los objetivos específicos de las distintas partes del portafolio, los criterios y la metodología de la evaluación, los enlaces a webs que contienen material de trabajo, etc.

Una de las características de PRALE es que contempla tareas para realizar de forma individual, principalmente las relacionadas con las estrategias metacognitivas, y en equipo, vinculadas con la lengua extranjera, tanto con la gestión de técnicas de aprendizaje lingüístico como la acción comunicativa en situación.

El trabajo en equipo no solo está fundamentado por la teoría del aprendizaje social de Vygostky junto al concepto más novedoso de la función de las neuronas espejo²⁷⁷, sino que además, presenta multitud de aspectos enriquecedores para el aprendizaje: producción de ideas, uso de recursos, recopilación de datos, gestión de la valoración del trabajo (crítica, propuestas de mejora, etc.), resolución de problemas, toma de decisiones, gestión de conflictos y relaciones en el equipo, autonomía, observación de sí misma/o, cohesión y pertenencia a un grupo afín de aprendizaje, etc. (Traub, 2012: 33-35)

6.1.2. Determinación de objetivos generales

Los objetivos se dividen en dos tipos, por un lado están los lingüísticos (gramática, léxico y pronunciación), y, por otro lado, los objetivos metacognitivos. Estos objetivos se organizan de forma paralela a los objetivos de la asignatura. Es decir, los objetivos de la asignatura y de PRALE se complementan. Los objetivos del recurso son los siguientes:

- Fomentar la práctica reflexiva en torno al propio proceso de aprendizaje, la autopercepción y la gestión como integrante de un equipo de trabajo, mediante cuestionarios.

²⁷⁷ Véase el capítulo primero del presente trabajo.

- Proporcionar situaciones idóneas para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya sean desde una perspectiva más teórica (aprendizaje del léxico y la gramática), o más práctica, con la creación de textos escritos y orales para ser reproducidos.
- Guiar la creación por parte del alumnado de material de estudio y/o consulta coherente y veraz; así como material lingüístico escrito y audiovisual que les permita autoevaluarse y autocorregirse.
- Facilitar diversas técnicas de procesamiento de la información para que el alumnado se familiarice con las mismas, las use y compruebe cómo de efectivas le resultan.
- Crear situaciones de trabajo en equipo para trabajar cooperativa y colaborativamente, con más o menos instrucciones por parte de la docencia, que permita al alumnado gestionar la planificación de plazos, gestión de responsabilidades, etc., como reflejo de la vida real y laboral.
- Proponer posibles situaciones comunicativas en las que puedan confluir tanto los materiales trabajados en clase, como cuestiones laborales relacionadas con la restauración, la hostelería y el servicio de información turística (reservas, horarios, ofertas, ventas, etc.) muy frecuente en la experiencia de prácticas en empresa del estudiantado del Grado en Turismo.

Los objetivos se reflejan tanto en la aplicación del recurso PRALE a Alemán Turístico I, como al II. Ambas aplicaciones cuentan con similitudes y divergencias que comentamos más adelante.

El recurso se trabaja en los dos cursos, y precisamente lo que se busca con ello es que, por un lado, el aprendiente observe su evolución en el resultado de las producciones finales que corresponden a cada uno de los objetivos, y por otro lado, que el aprendiente sea consciente de cuáles han sido las estrategias y las técnicas que ha utilizado y cómo ha logrado implementarlas paulatinamente de forma más autónoma, autorregulando su propios procesos cognitivos y metacognitivos, sentando las bases de un aprendizaje de la lengua alemana que

le permita avanzar posteriormente de manera eficiente más allá de los cursos universitarios.

6.2. Justificación del paradigma de la propuesta

Para diseñar el portafolio se han analizado las distintas teorías del conocimiento, determinados enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, hemos señalado las características más esenciales del Marco, el papel de la metacognición en el panorama de la enseñanza y aprendizaje, su repercusión en el aprendiente autónomo y su función más allá del aprendizaje formal.

Consideramos que los distintos aspectos de las lenguas extranjeras pueden trabajarse desde enfoques psicológicos distintos, “como el procesamiento de la información para el aprendizaje de vocabulario, el conductismo para el aprendizaje de estructuras, la psicología cognitiva para la formación del alumno” (Williams y Burden, 1999: 15-16).

Para definir las tareas que conforman este portafolio nos hemos centrado en resolver determinadas cuestiones imprescindibles para un diseño coherente de este recurso: cómo se produce el aprendizaje, qué factores intervienen (la memoria, la transferencia), qué tipos de aprendizaje se entienden mejor desde una determinada óptica, qué principios básicos de qué teoría del aprendizaje son adecuados para esta herramienta, sus objetivos y contenidos y por qué, cómo debe estructurarse para que sea coherente²⁷⁸.

En este mismo sentido, reflejamos los cuatro ámbitos de los que se compone la vida social: el personal, el público, el profesional y el educativo²⁷⁹. Estos cuatro ámbitos se definen según los distintos componentes de la situación comunicativa: el lugar en que acontece, la institución que toma parte, las

²⁷⁸ Véase Etmer, 2013:46.

²⁷⁹ Véase Consejo de Europa (2002: 49).

personas que participan, los objetos que hay en el espacio en que se encuentran, los acontecimientos que han sucedido o suceden relacionados con la situación, las acciones que se llevan a cabo, y por último, las producciones, es decir, los textos. Las tareas y las actividades de lengua vienen acompañadas de esta descripción, fundamental para el trabajo de representación mental necesario para activar determinados recursos de la forma más real posible, intentando generar una sensación de situación real.

Como medio de información utilizamos la plataforma de enseñanza virtual de la universidad. El alumnado recibe las instrucciones siempre tarea por tarea, de manera que le será posible dedicar tiempo fuera del espacio del aula y de la clase para leer, comprender, planificarse, realizar y reflexionar sobre la tarea, e incluso, para resolver las dudas que puedan surgir, planteando las preguntas a su grupo de trabajo, al resto de la clase y/o al equipo docente a través del foro virtual oportuno²⁸⁰. El estudiantado cuenta con tiempo suficiente para leer las instrucciones, que siempre vienen expuestas de manera clara, especificando el objetivo de la tarea, qué medios tecnológicos²⁸¹ le serán necesarios, la descripción detallada del ámbito, qué estrategias y técnicas pueden serle útiles, cuánto tiempo necesita aproximadamente para realizar la tarea, los parámetros de la evaluación docente y los necesarios para llevar a cabo la autoevaluación y, por último, una actividad de reflexión inducida.

²⁸⁰ Ello no debe entenderse como una negativa por parte del docente a responder en el tiempo de clase a las dudas que surjan en torno a las tareas de PRALE, pero sí se pretende fomentar principalmente el uso del recurso virtual para este tipo de explicaciones, de manera que posibilite la comunicación entre iguales. Además, permite liberar el espacio y el tiempo de clase de todas las dudas posibles en torno al portafolio, con el objetivo primordial de aprovechar las clases para la práctica comunicativa y el trabajo de las cuatro destrezas, generando dos espacios distintos de aprendizaje: el virtual y autónomo, y el presencial y colaborativo.

²⁸¹ Los medios tecnológicos que se requieren corresponden con lo normal, ya básico, que hoy día no posea cualquier estudiante de universidad: un dispositivo electrónico inteligente, como el teléfono móvil, el ordenador o la tableta, que tenga conexión a internet, cámara y, en caso necesario, micrófono o cámara web.

6.3. Descripción del diseño de la propuesta

El PRALE como recurso de aprendizaje inductor de la autonomía del aprendiente mediante la ejecución de tareas lingüísticas y metacognitivas refleja los objetivos generales expuestos anteriormente y plantea otros específicos para trabajar las destrezas de producción (expresión oral y escrita) y estrategias de aprendizaje efectivo del léxico y de la gramática, lo que supone un enriquecimiento y retroalimentación entre unas partes y otras y, por supuesto, con el trabajo paralelo de la asignatura. Se trabajan cuestiones comunicativas relacionadas con el aprendiente, con su entorno y con su ámbito laboral y de prácticas, así como cuestiones lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas para mejorar la competencia comunicativa.

Las tareas de PRALE están configuradas para ser realizadas de forma autónoma, fuera del aula y, parcialmente, con conexión a internet, desde el dispositivo que cada aprendiente prefiera utilizar.

6.3.1. Participantes

El estudiantado universitario del Grado en Turismo que elige como segunda lengua extranjera el alemán persigue una serie de objetivos concretos, relacionados con el mundo laboral en el que ejercerá su profesión, en el ámbito del turismo, y la cantidad de posibilidades que este proporciona. Para este alumnado, como para cualquier otro, no solo son fundamentales las competencias lingüísticas del alemán, las pragmáticas y las sociolingüísticas le permitirán conocer y tolerar las diferencias culturales y aprender la lengua con sentido, entre muchas otras cuestiones de relevancia para el aprendizaje y para poder llevar a cabo la comunicación desde el conocimiento y el respeto, tanto con nativos, como con personas de otras nacionalidades, con las que tenga que expresarse en alemán.

Durante los estudios del Grado en Turismo, pueden cursarse tres cuatrimestres de lengua alemana²⁸², que conforman un total de dieciocho créditos. Si bien en los dos primeros cursos se adquieren las competencias de un nivel A1 de lengua alemana, en la asignatura optativa de cuarto curso, se trabaja la lengua para conseguir una base estable de nivel A2 que permita a los estudiantes seguir posteriormente con su conexión a la lengua alemana, de manera que sean capaces de avanzar de forma autónoma o participando en cursos (ya sean específicos de alemán aplicado al turismo o generales de lengua alemana).

6.3.1.1. Competencia comunicativa de nivel A1 según el MCERL

Los estudiantes del Grado en Turismo están acostumbrados a realizar análisis DAFO²⁸³ aplicados a cantidad de cuestiones relacionadas con el turismo (programas, negocios, tendencias, etc.) y tras las conclusiones pertinentes, a diseñar planes de mejora para la potenciación de las fortalezas, la búsqueda de estrategias que permitirán mermar las debilidades, la previsión de posibles amenazas y resolución potencial de los problemas que puedan surgir y para el análisis de las oportunidades para hacerlas aún más óptimas para el proyecto en sí.

Partiendo de esta práctica tan habitual en relación con su objeto de estudio general y concreto, los estudiantes aplicarán una versión de DAFO a su propio ser y a cómo aprenden lenguas, en concreto, la lengua alemana. Utilizarán

²⁸² El plan de estudios del Grado en Turismo está organizado de tal manera que en el segundo curso académico el estudiante puede elegir la segunda lengua extranjera de la carrera universitaria. En la Universidad de Sevilla se trata de una asignatura obligatoria con opción francés o alemán. Esta elección marca directamente la asignatura de lengua extranjera en el tercer curso académico. En el caso de los estudiantes de alemán, cuentan pues con dos asignaturas cuatrimestrales: Alemán Turístico I y II. En el cuarto curso existe la posibilidad de elegir un tercer cuatrimestre con la asignatura optativa de Ampliación de Alemán, que seleccionaría únicamente el estudiante que ha cursado las dos anteriores y con un amplio abanico de posibilidades de asignaturas optativas que van desde Informática, a Gestión de Patrimonio, Sociología, Publicidad, etc.

²⁸³ El método de análisis DAFO es muy utilizado en el ámbito empresarial. El acrónimo corresponde con "Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades".

técnicas de comparación, comprobarán qué estrategias de estudio les resultan más eficientes, desecharán las que lo sean menos y buscarán las condiciones propicias para hacer de su aprendizaje un proceso eficaz y autorregulado

La propuesta de trabajo con las destrezas de producción oral y escrita mediante nuestro PRALE, requiere de un sujeto activo de aprendizaje, que se involucre plenamente en el proceso, no limitándose a memorizar y reproducir un discurso dado, sino a crearlo, partiendo de sus conocimientos y experiencias previos, reorganizando su estructura mental con los nuevos conocimientos y mejorando sus destrezas mediante el uso consciente de sus estrategias metacognitivas.

6.3.1.2. Necesidades comunicativas del ámbito turístico

Siguiendo a Borrucco (2005) podemos afirmar que resulta fundamental que el estudiantado se enfrente a situaciones comunicativas concretas contextualizadas en el ámbito laboral del turismo, implicando en ellas tanto el léxico especializado como los contenidos que se asocian a los mismos.

En este sentido, la autora recopila una amplia variedad de situaciones comunicativas del ámbito turístico, tanto orales como escritas: diálogos en agencia de viajes sobre información turística, confirmaciones de reserva de servicios y/o habitación de hotel, anulación de reserva de alojamiento, resolución de conflictos (*overbooking* en hotel) y gestión de queja/reclamación, mediación en la venta de productos y servicios, etc. (Borrucco, 2005: 240 y ss.).

Por tanto, el recurso PRALE presenta las situaciones comunicativas contextualizadas en ámbitos habituales de prácticas en empresas, que en muchas ocasiones han transcurrido en la recepción de un hotel, en agencias de viajes y en punto de información turística o de atención al viajero.

Otra cuestión relevante, para tener en cuenta a la hora de ofrecer al alumnado situaciones comunicativas lo más real posible, es su carácter simétrico o asimétrico, que básicamente consiste en que se den entre expertos o profanos

en la materia. Esto implica el aprendizaje de una serie de recursos lingüísticos especializados por parte del estudiantado, pues serán considerados expertos en esas situaciones: léxico específico, cuestiones culturales, etc. (Borrueco, 2005: 214 y ss.)

6.3.2. *Recogida de datos: plan y descripción*

En primer lugar debemos distinguir entre los datos que queremos recoger, bien para una aplicación puramente docente, bien como objeto de investigación. Aunque, en realidad, se trata de una cuestión totalmente complementaria.

Dependiendo de los objetivos perseguidos, los datos se recogen a través de una u otra plataforma. Mediante la plataforma *Blackboard Learn* recogemos el material creado por el estudiantado en sus respectivos trabajos en equipo, ya sea a través de las entregas que realizan mediante las actividades creadas para tal propósito, ya sea haciendo uso del acceso al espacio virtual del grupo, en la aplicación de Intercambio de archivos.

Por otro lado, la aplicación de Google formularios, como hemos mencionado en el capítulo anterior, nos proporciona una serie de funcionalidades de las que no disponemos en Blackboard. Si bien en ambas podemos crear cuestionarios con variedad en la tipología de preguntas, y en ambas podemos hacer consulta de las respuestas e incluso descargarlas en un archivo Excel para manejarlas y/o archivarlas; la función de Google nos aporta gráficos con una información clara y sencilla, lo que permite al equipo docente gestionar con más facilidad los datos recogidos.

Usamos la aplicación de Google únicamente para los cuestionarios, que son las tareas dirigidas a la inducción de la práctica reflexiva. Además, este recurso permite el envío de respuestas dadas a la persona encuestada, por lo que facilita también al estudiantado el almacenamiento de sus propias respuestas, que deberán archivar y revisar antes de la entrega final individual de su PRALE.

6.3.3. Procedimientos de análisis de datos

Los datos que recogemos nos interesan en dos sentidos. Como docentes podemos usarlos, tras el análisis para implementar mejoras en el recurso PRALE, en la estructura, en la tipología de tareas, en los plazos, en la información ofrecida, etc. Los cambios que podríamos implementar tendrían como objetivo primordial adaptar PRALE a las necesidades de aprendizaje del estudiantado.

Nos parece fundamental hacer una distinción en la tipología de datos que vamos a almacenar y a analizar. Si bien los datos de los cuestionarios los podemos guardar en archivo Excel, también permite guardar las respuestas en formato pdf y, como ya hemos mencionado, podemos almacenar los gráficos como imágenes. Con estos datos podremos recopilar las experiencias del estudiantado y comprobar cómo han trabajado con el recurso desde la perspectiva de la práctica reflexiva.

Los datos que se recogen mediante las entregas de tareas lingüísticas nos permiten comprobar si hacen, y con qué grado de compromiso y corrección, las tareas propuestas.

Creemos fundamental crear un banco de almacenamiento de datos según el volumen, el formato y el papel de la entrega en la evaluación del alumnado.

Proponemos al estudiantado que nombre con coherencia los archivos que sube, por lo que, en la medida que el archivo nos lo permita, haremos lo propio con los documentos aportados por el alumnado.

Una política de datos que preserve el anonimato del estudiantado nos resulta esencial, por lo que se usasen los datos para una investigación, no aparecerían los datos personales de ningún usuario estudiante.

6.4. Ejemplificación de PRALE aplicado al Alemán Turístico

6.4.1. Guía docente de ideas clave

- **Destrezas y conocimientos en el foco**

Nuestro modelo de PRALE tiene un eje diferente en cada una de sus aplicaciones por curso. Con el recurso en la asignatura de Alemán Turístico I el eje es el aprendizaje del léxico y se aplica a la producción oral. En el caso de Alemán Turístico II el eje es el aprendizaje de la gramática y la aplicación se hace mediante la práctica de la destreza de expresión escrita.

Esto no quiere decir que no se trabaje la competencia comunicativa en todo su esplendor, sino que implica el énfasis que se hace en cuestiones concretas para lograr determinados objetivos de autonomía y autorregulación del aprendiente de forma paulatina, de manera que el andamiaje metacognitivo por parte del docente vaya retirándose también a un ritmo coherente con el proceso y la evolución del estudiante.

- **El uso de las lenguas materna y extranjera**

PRALE se trabaja en las dos lenguas, la lengua materna²⁸⁴ y la lengua alemana, dependiendo del tipo de actividad. La descripción de la actividad se facilita en español, para que la comprensión y la búsqueda de vocabulario no representen un obstáculo desmotivador desde el primer momento. Esto se considera parte del andamiaje docente y metacognitivo, ya que de forma paulatina empezará a utilizarse también el alemán, siempre y cuando no suponga esfuerzo extraordinario el simple hecho de entender un enunciado, los objetivos, etc. Pretendemos que cada aprendiente focalice su esfuerzo cognitivo en realización en sí de las tareas, y no en lo descriptivo y organizativo de la tarea. Las actividades de autoevaluación y de reflexión o deconstrucción se realizan también en la lengua materna, ya que estas acciones requieren tanto de un dominio de la lengua en que nos expresamos, como de una serie de recursos

²⁸⁴ Entendemos que la lengua materna es el español, aunque somos conscientes de que puede darse el caso de estudiantes que tienen como lengua materna otras lenguas (en los últimos años se ha dado el caso de estudiantes Erasmus de origen francés, italiano, letonio, etc., de estudiantes de nacionalidad china, de Kazajistán, etc.). Para estos estudiantes, se recomienda el uso del trinomio alemán + español + lengua materna, aunque el equipo docente no pueda controlar los significados en la lengua materna del estudiante.

necesarios para llevarlas a cabo al nivel de abstracción necesario para que el aprendiz pueda alcanzar los objetivos de forma óptima y eficientemente.

- **Evaluación, autoevaluación y coevaluación**

Otra cuestión de relevancia con el trabajo de PRALE, es la evaluación. Esta se lleva a cabo tanto por el aprendiz, ya sea de forma individual o colectiva, como por parte del equipo docente, que ejecuta un seguimiento periódico de las tareas no solo mediante la consulta del foro utilizado para la comunicación del alumnado, sino con la revisión de las entregas parciales que el estudiantado debe realizar.

- **Autonomía, equipo y práctica reflexiva**

Que se trate de un portafolio inductor del trabajo autónomo no implica en absoluto que sea un trabajo exclusivamente individual, de hecho, como en la comunicación real y en la sociedad, habrá tareas que se harán en grupo, con equipos de trabajo, con lo que no solo se potencia la identidad de grupo que aprende conjuntamente, sino además, se potencia la autoestima²⁸⁵ de cada uno de los miembros, ya que las diferentes tareas que deben llevar a cabo, son necesarias para el resto, tanto del equipo como del grupo completo de clase.

²⁸⁵ Green y Green (2007: 65) reproducen la definición que hace Borba (1989) de los cinco elementos que componen la autoestima: "Sicherheit – ein Gefühl von starker Zuversicht. Beinhaltet, sich wohl zu fühlen und sicher zu sein: zu wissen, was erwartet wird; fähig sein, sich auf Personen und Situationen zu verlassen, und Regeln und Grenzen zu verstehen. Man-Selbst-Sein – ein Gefühl von Individualität. Selbsterkenntnis erwerben, was eine genaue und realistische Selbstbeschreibung einschließt in Bezug auf Rollen, Attribute und körperliche Merkmale und Eigenschaften. Zugehörigkeit – ein Gefühl des Dazugehörens, der Akzeptanz, besonders in Beziehungen, die als wichtig erachtet werden. Sich anerkannt fühlen, geschätzt und von anderen respektiert zu werden. Mission – ein Gefühl von Sinnhaftigkeit und Motivation im Leben; Selbst-Empowerment, indem man realistische und erreichbare Ziele setzt, und eine Bereitschaft, Verantwortung für die Konsequenzen seiner Entscheidungen zu übernehmen. Kompetenz – ein Gefühl von Erfolg und Leistung in Dingen, die als wertvoll oder wichtig erachtet werden. Bewusstsein von Stärken und die Fähigkeit, Schwäche zu akzeptieren".

Por último, el papel de la práctica reflexiva, dentro y fuera del aula, así como por parte de todos los actantes del proceso de aprendizaje, tanto de forma individual o colectiva, es crucial para el éxito de esta propuesta.

6.4.2. Contenidos

Tanto en la primera como en la segunda parte de la implementación de PRALE, Alemán Turístico I y II, se trabaja con los contenidos que conforman los materiales de clase, equivalentes al nivel A1 de alemán.

En nuestro diseño, hemos basado los contenidos en el método *Ja, gerne!*, un método para la enseñanza y el aprendizaje del alemán con fines turísticos:

<i>Ja, gerne!</i>				
UD.	Situaciones comunicativas	Vocabulario	Pronunciación	Gramática
1	Saludar, presentarse y despedirse: Preguntar por el estado Preguntar por algo que no se ha entendido Mencionar profesión	Saludos Despedidas Adverbios (de estado) Profesiones Domicilio Origen Alfabeto	Acento en nombres propios	Verbo <i>sein</i> Verbos <i>Präsens</i> (Conjugación en singular y cortesía) Preguntas con palabras <i>W</i> (<i>wie, wer, wo, woher</i>)
2	Conversar en una cafetería/bar: Servir y pedir bebidas Conocerse Pagar la cuenta	Bebidas (con y sin) Adverbios de cantidad Números Teléfonos	Acento en verbos y números Entonación de pregunta abierta y de pregunta cerrada	Verbos <i>Präsens</i> (Conjugación completa) Pronombres personales Preguntas abiertas (<i>W-Fragen</i>) y preguntas cerradas (<i>Ja/Nein-Fragen</i>)
3	Conversar en un comercio: Nombrar objetos Dar y pedir información sobre precios	Souvenirs Accesorios veraniegos Artículos de quiosco	Acento en la palabra y en la oración Vocales y vocales con diéresis	Artículo determinado e indeterminado en nominativo Negación: <i>kein, keine</i> Formación del plural en sustantivos Pronombre personal de 3ª p. Sg. En nominativo

4	<p>Conversar de cuestiones personales: Mencionar hobbies e intereses Hablar de la familia Hablar sobre países e idiomas Conversar sobre temas triviales</p>	<p>Adverbio <i>gern</i> Actividades de ocio Temas de conversación generales Miembros de la familia Estados civiles Profesiones Países y lenguas europeas</p>	<p>Consonante <i>w</i> Acento en nombres de países e idiomas</p>	<p>Artículo posesivo 1ª p.Sg. Negación: <i>nicht</i> <i>Präteritum</i> de <i>sein</i> Pronombre impersonal <i>man</i> Verbos irregulares con cambio vocálico (<i>sprechen</i>)</p>
5	<p>Comprender anuncios de alojamientos turísticos: Describir alojamientos turísticos Describir los servicios incluidos</p>	<p>Tipos de alojamientos Tipos de habitaciones Mobiliario Accesorios Servicios</p>	<p>Consonantes <i>z, c, s, ß</i> Acento en palabras compuestas</p>	<p>Verbo <i>haben</i> Artículos determinado, indeterminado y negativo en acusativo Adjetivos Nombres compuestos</p>
6	<p>Proporcionar y solicitar información sobre horarios: Preguntar y dar la hora Describir una jornada Concertar citas</p>	<p>Días de la semana Partes del día Adverbios temporales Preposiciones temporales Adverbio interrogativo <i>Wann</i></p>	<p>Consonantes <i>b, p, t, g, k</i> en inicio de palabra Acento en verbos separables</p>	<p>Complementos circunstanciales de tiempo Verbos separables Verbos irregulares con cambio vocálico Verbos modales: <i>können, wollen, möchten</i></p>
7	<p>Recibir a los huéspedes: Realizar el proceso de check-in Rellenar el formulario de llegada Describir dónde se encuentra algo Realizar y responder a una reserva (por escrito) Informar sobre la fecha</p>	<p>Meses Números ordinales Verbos <i>stehen, liegen, hängen</i> Plantas en un edificio Indicaciones dirección Zonas/servicios de hotel Preposiciones de lugar Accesorios de habitación/baño</p>	<p>Vocales largas y cortas</p>	<p>Preposiciones locales (<i>Wechselpräpositionen</i>) con dativo Artículos determinado e indeterminado en dativo Artículo posesivo 1ª p. Pl.</p>
8	<p>Describir una ciudad: Hablar sobre monumentos y lugares emblemáticos Preguntar por una dirección</p>	<p>Preposiciones locales Transportes Lugares y zonas urbanas Adverbios locales Expresiones para indicar dirección Adjetivos para describir ciudades, ambiente</p>	<p>Sonidos <i>sch, st, sp</i></p>	<p>Preposiciones locales (<i>Wechselpräpositionen</i>) con acusativo Preposiciones con dativo Imperativo</p>

	Describir caminos con o sin transporte			
9	Hablar sobre rutinas alimenticias: Comprar en tienda de alimentos Mencionar preferencias y posibles alergias o intolerancias Comprender recetas	Alimentos en general y según tipo de comida Expresiones de gusto o disgusto Adverbios de frecuencia Cantidades y medidas Tipos de embalaje Alergias e intolerancias comunes Verbos relacionados con cocinar	Sonido <i>-e</i> y <i>-en</i> a final de palabra	Grado comparativo del adverbio Verbo modal <i>mögen</i> Preposiciones con acusativo
10	Comer en un restaurante: Tomar nota de la comanda Recomendar especialidades Reaccionar ante peticiones y quejas Explicar características de los platos Recomendar un restaurante	Alimentos y bebidas Tipos de platos Expresiones de gusto y disgusto Expresiones para recomendar y preguntar por recomendaciones Vajilla y cubertería	Consonante <i>h</i>	Verbos modales: <i>dürfen, wollen, müssen</i> Gradación del adjetivo con <i>zu</i> Verbos que rigen dativo Pronombres personales en dativo
11	Hablar sobre experiencias vacacionales: Describir actividades vacacionales Comprender valoraciones de hoteles Hablar sobre el currículum	Tipos de vacaciones Actividades y lugares específicos Expresiones y niveles de satisfacción	Diptongos <i>ei, au, eu</i>	Pretérito perfecto: verbos regulares e irregulares, con <i>haben</i> y <i>sein</i> Complementos circunstanciales de tiempo
12	Hablar sobre cuestiones de salud: Explicar ofertas de vacaciones <i>wellness</i> Ofrecer servicios deportivos y de bienestar Hablar sobre enfermedades y accidentes	Actividades vacacionales de deporte y relajación Partes del cuerpo humano Expresiones para expresar dolencias y malestar Enfermedades comunes Expresiones de emergencia	Sonido <i>ts</i>	Verbo modal <i>sollen</i> Preposición de acusativo <i>gegen</i> Comparativo y superlativo de adverbios

13	Conversar en tienda de ropa: Hablar sobre prendas, tallas, materiales, colores y estilos Conversar sobre el clima	Prendas de ropa Colores Materiales Clima: fenómenos y adjetivos Expresiones para ofrecer ayuda en tienda de ropa Expresiones para solicitar ayuda en tienda de ropa	Sonidos <i>ich</i> y <i>ach</i> Consonante <i>r</i>	Pronombres interrogativo <i>welch-</i> y demostrativo <i>dies-</i> en nominativo y acusativo Verbos que rigen dativo Verbo <i>werden</i>
14	Orientarse en el aeropuerto: Proporcionar información a los viajeros Describir profesiones en el aeropuerto Reservar vuelos Informar sobre itinerarios de tren	Zonas y servicios de aeropuerto Profesiones típicas de aeropuerto Expresiones de orientación en aeropuerto Datos de reserva de billete Vocabulario para viajes en avión y tren	Sonidos <i>ng</i> y <i>nk</i>	Pronombres personales en acusativo Conjunciones <i>denn</i> y <i>aber</i>

6.4.3. Objetivos

El diseño de los objetivos lingüísticos está estrechamente relacionado con los materiales de clase y, por tanto, con el método *Ja, gerne!*, no obstante, las situaciones comunicativas pueden o no ser similares a otras que encontramos en el método.

PRALE • Alemán Turístico I Objetivos lingüísticos por PROJEKT	
1 <i>Herzlich willkommen!</i>	
C.C.	Llega un nuevo compañero a la recepción, se saludan y le presenta a un tercer compañero. Mientras tanto, suena el teléfono: se trata de un huésped que desea realizar una inscripción en un curso de los que ofrece el hotel. → Diálogos en la recepción de un hotel
Lex.	Creación de glosario de palabras/expresiones. Opción A: ordenado según la aparición de las palabras/expresiones en los materiales de clase. Opción B: en orden alfabético.
2A <i>Einen Kaffee, bitte!</i>	
C.C.	En la cafetería del hotel en el que trabaja, hay necesidad de camareros. La recepción está bien cubierta y se ofrece para ayudar en cafetería. → Diálogos de cafetería
2B <i>In der Boutique</i>	
C.C.	Está haciendo unas prácticas es un lujoso hotel y hoy le corresponde conocer el trabajo en la boutique del mismo con otro compañero. Se preguntan por el estado y atienden a un par de clientes. → Diálogos de boutique
Lex.	Creación de glosario de palabras/expresiones. Opción A: listado de palabras fáciles de reconocer (raíz grecolatina, similitud con otra lengua extranjera conocida, etc.) y listado de palabras no reconocibles. Opción B: listado de palabras con imágenes adjuntas.
3A <i>Teamarbeit-Workshop</i>	
C.C.	En el hotel en que trabaja hay un taller para el personal nuevo. El organizador ha recopilado algunos datos básicos del perfil de Facebook de los empleados que participan. Uno de los ejercicios consiste en adivinar de quién es cada uno de los perfiles anonimizados manteniendo conversaciones sencillas sobre cuestiones relacionadas con la familia, las aficiones, etc. → Diálogos personales en el trabajo
3B <i>Ferienunterkunft</i>	
C.C.	Está trabajando en una agencia de viajes y sus clientes buscan alojamiento cerca de la playa. Recopile la información necesaria para poder ofrecerles de dos a tres alojamientos. → Diálogos en la agencia de viajes
Lex.	Creación de glosario de palabras/expresiones. Opción A: listado ordenado por tipos de palabras. Opción B: listado ordenado por campos semánticos.
4A <i>Termine ausmachen</i>	
C.C.	Sus compañeros de trabajo y usted están organizando su agenda de la semana. Tienen algunas citas laborales comunes (o no) y otras privadas y están buscando hueco para hacer juntos alguna actividad de ocio. → Diálogos entre compañeros de trabajo
Lex.	Material léxico organizado en parejas de palabras
4B <i>Gäste empfangen</i>	
C.C.	Usted y su compañero atienden en la recepción del hotel. Atienden a un cliente muy famoso que les pregunta por distintos servicios del hotel (localización, horarios) y deberán acompañarlo a la habitación para mostrársela. → Diálogos de recepción y habitación
Lex.	Trabajo con el léxico mediante asociaciones. Opción A: creación de mapa conceptual léxico. Opción B: creación de parejas de palabras.

Objetivos lingüísticos por PROJEKT PRALE Alemán Turístico II	
1A	<i>Eine Stadt vorstellen</i>
C.C.	Realiza sus prácticas de empresa en la recepción de un hotel en el centro de la ciudad. Una familia que ha reservado estancia de una semana escribe para pedir recomendaciones. → Escriba un correo electrónico con algunas recomendaciones para llegar al hotel y desde este localizar algunos lugares de interés: monumentos, restaurantes, eventos, etc.
1B	<i>Was essen Sie gerne?</i>
C.C.	Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Una familia que se aloja en régimen de media pensión, le informa sobre las preferencias y necesidades del desayuno y de la cena, ya que tienen algunas intolerancias. → Escriba un correo electrónico al equipo de cocina y comedor con las preferencias y necesidades de esta familia.
Gr.	Imperativo / Preposiciones con acusativo y dativo / <i>Präteritum</i> de <i>haben</i> / Verbos modales: <i>mögen, können, müssen, dürfen, wollen</i>
2A	<i>Urlaubserfahrungen</i>
C.C.	Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Han organizado un taller para la gestión del trabajo en equipo. Una de las actividades persigue que el personal se conozca entre sí y comparta afinidades. Cada participante debe relatar unas vacaciones pasadas con algunas anécdotas, entre las cuales debe haber dos que no ocurrieron en realidad. Esas redacciones se leerán en voz alta dentro del taller y el resto del grupo debe adivinar qué es verdadero y qué no. → Escriba un texto sobre las experiencias de unas vacaciones.
2B	<i>Wellnessreisen / Urlaubskrankheiten</i>
C.C.	Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Durante su turno, un/a huésped se ha acercado a comunicar que se encontraba con alguna indisposición o dolor y otra persona quería reservar algunos servicios <i>wellness</i> . → Escriba un texto al equipo del siguiente turno informándoles de lo que ha sucedido, cuál es el estado de salud de la persona y las recomendaciones oportunas. Añada también la información sobre la segunda persona y los servicios reservados.
Gr.	<i>Perfekt</i> / <i>Satzklammer</i> / Expresión finalidad: <i>zum</i> + <i>Infinitiv</i> / verbo modal <i>sollen</i> / Comparativo y superlativo
3A	<i>Urlaubsformen und Koffer packen</i>
C.C.	Realiza sus prácticas de empresa en la recepción de un hotel en el centro de la ciudad. Una familia alemana que ha pernoctado en el hotel continúa su viaje al norte de España. Quieren visitar un par de regiones y hacer actividades al aire libre. Le piden recomendaciones para preparar el equipaje según el clima y la actividad. Les dice que lo va a consultar y que les envía un correo un poco más tarde. → Escriba un correo electrónico con las recomendaciones teniendo en cuenta la zona a la que desean viajar, los miembros de la familia y la época del año.
3B	<i>Am Flughafen</i>
C.C.	Realiza unas prácticas extracurriculares en la oficina de información de un aeropuerto en una ciudad de habla alemana. Usted ya lleva un par de meses aprendiendo de la experiencia y le piden que redacte algunas informaciones importantes para otra/o estudiante que se incorpora después al equipo. → Escriba un breve texto de bienvenida a su nueva/o colega con las cuestiones más relevantes a tener en cuenta en el aeropuerto.
Gr.	Pronombres <i>welch-</i> y <i>dies-</i> / verbos con dativo / artículo posesivo en nominativo y acusativo Pronombres personales en nominativo y acusativo / Conjunciones <i>aber</i> y <i>denn</i>

6.4.4. Metodología: PRALE - Alemán Turístico

Como hemos mencionado anteriormente, partiendo de la premisa de que pretendemos que los aprendientes consigan el nivel curricular de lengua exigido en el programa y en el proyecto docente a lo largo de todo el curso mediante el trabajo de clase y el trabajo autónomo; el dossier o portafolio se centra exclusivamente en el trabajo autónomo inducido y puede utilizarse, haciendo las modificaciones que se requieran, de forma completamente independiente al libro de texto que se utilice en las clases, pues las estrategias y técnicas son aplicables a la consecución de objetivos y el trabajo de contenidos muy diversos.

El nombre de cada una de las partes del PRALE corresponde con los objetivos principales de las mismas: por un lado, la competencia comunicativa correspondiente al nivel A1.1, por otro, a la consecución, no solo de un léxico base consolidado, sino a una serie de estrategias y técnicas que permitan al aprendiente trabajar de forma consciente y metacognitiva el aprendizaje del vocabulario, no exclusivamente para la realización del portafolio, sino para aplicarlas en el futuro autónomamente. Si bien durante mucho tiempo²⁸⁶ se ha considerado que los conocimientos gramaticales son más importantes que los relacionados con otras dimensiones de las lenguas extranjeras, como el léxico o la fonética; sin embargo “[...] we could not accept that vocabulary would be initially less important than grammar. The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed.” (Wilkins, 1972: 111). Las estructuras gramaticales son necesarias para comunicarse correctamente, pero sin el léxico apropiado no podremos llevar a cabo la comunicación de forma eficiente. Es por ello que, teniendo en cuenta la relevancia del léxico para comunicarse adecuadamente (en general o en un entorno laboral específico, que es el caso de los estudiantes sujetos de esta propuesta didáctica), esta primera parte del PRALE sirve de guía para desarrollar las estrategias necesarias e implementar las técnicas oportunas que permitan a

²⁸⁶ El Método Tradicional o de Gramática-Traducción ha sido el más utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, aún en a finales del siglo XX y a principios del XXI, a pesar de los enfoques y métodos novedosos que han ido surgiendo en las últimas seis décadas.

los aprendientes el aprendizaje más efectivo posible del léxico, por un lado con tareas de índole metacognitiva, por otro, evidentemente comunicativas²⁸⁷.

Aunque en las clases se trabajan igualmente las cuestiones de gramática, de pronunciación, de uso de la lengua, de cultura, etc., consideramos que hacer énfasis en el aprendizaje de léxico²⁸⁸ y en las posibles estrategias, supone el asentamiento de las bases de la autorregulación del discente en este sentido ya desde el incipiente contacto con la lengua alemana.

La premisa de la que partimos aquí es la de facilitar a los estudiantes que empiezan con la lengua alemana en la Educación Superior, la información necesaria para que apliquen y adquieran estrategias que les permitan trabajar con el vocabulario desde el primer día, buscando la mejor manera de aprender esta dimensión de la lengua tan amplia, rica y necesaria para disponer de seguridad y confianza en las diferentes situaciones comunicativas²⁸⁹. Hemos de añadir, que

²⁸⁷ Las aulas de lenguas extranjeras han evolucionado muchísimo en los últimos sesenta años, ya que anteriormente se aprendían las lenguas extranjeras y ello no implicaba necesariamente el deseo de comunicarse de forma más o menos inmediata, los aprendizajes quedaban en el plano teórico y se aplicaban los conocimientos en ejercicios de traducción y análisis sintáctico, contrastivo (como el ya mencionado método de enseñanza Tradicional o de Gramática-Traducción). En éste contexto, la lengua extranjera no se utilizaba para comunicarse en el aula, ni tampoco en situaciones comunicativas concretas, con lo que no era tan necesario el dominio de un vocabulario específico, general o aplicado a situaciones comunicativas. Sin embargo, los aprendientes que nos encontramos hoy en las aulas quieren comunicarse en las distintas lenguas extranjeras que aprenden y saber usar la lengua correctamente les resulta de gran importancia, ya que la comunicación es el objetivo fundamental como meta inmediata, a corto y a largo plazo. Véase Wilkins (1972: 109 y ss.).

²⁸⁸ La importancia del aprendizaje del léxico en las lenguas extranjeras es, según Alfaki (2015: 1), fundamental; no sólo para entender a los demás, sino para expresar las propias ideas, aunque aquí el autor se refiere concretamente a la lengua inglesa. Además, presenta en su artículo una recopilación de citas que fundamentan esta sentencia, entre las que se encuentra un fragmento de la de Wilkins (1972: 111) citada en este trabajo (p. __): “[...] while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” ; “lexis is the core or heart of language” de Michael Lewis (1993); y “learners carry around dictionaries and not grammar books” de Norbert Schmitt (2010).

²⁸⁹ Durante los años de experiencia docente universitaria en el Grado en Turismo, hemos podido comprobar que una gran mayoría de los aprendientes que se enfrentan por primera vez al aprendizaje del alemán como lengua extranjera aplicado a fines turísticos, expresan cierta tensión al conocer determinadas características de la lengua alemana: los tres géneros de los sustantivos, la declinación, la estructura oracional... Durante las primeras clases de iniciación, en las que se trabajan las distintas posibilidades que existen en alemán para asociar un género a los sustantivos según determinadas desinencias de los mismos, la formación del plural de los sustantivos, etc., los aprendientes visualizan ciertas diferencias entre su lengua materna, el español, y el alemán, cuestiones que nos resultan más sencillas cuando aprendemos lenguas romances por su similitud,

esperamos sentar las bases para que en el curso posterior, lleven a cabo el trabajo con el léxico de forma absolutamente autónoma, ya sea como trabajo individual o en equipo.

- **Descripción general**

El trabajo con PRALE se divide en los dos cursos consecutivos de Alemán Turístico I y Alemán Turístico II. El recurso está diseñado de forma similar en las aplicaciones a ambas asignaturas.

Cada PRALE presenta la misma estructura: se organiza en tres fases que implican diferentes objetivos e implican tareas y dedicaciones diversas.

Las tres fases son: la Fase de Reflexión Previa (FRP), la Fase de Acción Lingüística (FAL) y la Fase de Reflexión Final (FRF). Tanto la primera como la tercera fase cuentan con el mismo tipo de tareas: individuales y de índole metacognitiva. Si bien en la FRP los cuestionarios persiguen el objetivo de accionar los procesos reflexivos en torno a las experiencias previas del aprendizaje de lenguas; las tareas de la FRF hacen lo propio en relación con la experiencia concreta de PRALE, así como sirven de sistema de control para la entrega final.

Esta primera fase puede entenderse como un *calentamiento* para el tipo de tareas que los estudiantes deberán llevar a cabo con posterioridad y de forma gradual. Se centra en la toma de consciencia y de responsabilidad hacia el propio aprendizaje, el control del mismo y de los distintos procesos que lo conforman y en su consecuente aplicación proactiva ulterior. Aprovechando las ventajas comunicativas que proporciona la plataforma de enseñanza virtual, el docente envía a los estudiantes una tarea previa de reflexión inducida en torno a su experiencia de aprendizaje con el léxico. Esta tarea se presenta en forma de guía de reflexión mediante preguntas que ellos deben contestar por escrito para sí

como deducir el significado de las palabras sin ayuda del diccionario. Esa tensión puede aumentar ante la perspectiva del esfuerzo que requerirá el aprendizaje de léxico.

mismos, teniendo en cuenta que en la primera sesión de clase se llevará a cabo un coloquio para realizar una puesta en común de las conclusiones sacadas individualmente.

Esta tarea previa de reflexión individual y autónoma facilita a los aprendientes la activación de las experiencias previas y la conciencia sobre los distintos recursos que ha utilizado y los efectos que han causado en su aprendizaje. Por otro lado, permite al docente conocer los prejuicios que los aprendientes traen consigo en relación al aprendizaje del léxico, y partiendo de este conocimiento, podrá crear determinadas tareas cuyos objetivos contemplen la puesta en duda de esos prejuicios por parte de los aprendientes²⁹⁰.

La FAL, fase intermedia, se ejecuta de manera diferente en las dos aplicaciones por curso.

En PRALE aplicado al Alemán Turístico I, esta fase corresponde a cuatro proyectos (*Projekte*). Estos corresponden a nueve tareas organizadas en tres etapas. Cada *Projekt* tiene, por tanto, tres etapas: la Etapa de Organización, la Etapa de Compilación y la Etapa de Aplicación. Cada una de las etapas incluye tres tareas, unas se realizan de forma individual y otras en equipo. Las individuales implican procesos metacognitivos y las grupales se centran en los objetivos lingüísticos en los procesos de gestión del trabajo en equipo.

Etapa	Tarea	Duración
Organización (individual) (equipo) (individual)	1. Crear Plan de Trabajo	60 min
	2. Reunión de equipo y selección de Plan de Trabajo	30 min
	3. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Compilación (equipo) (equipo) (individual)	4. Realización del glosario	30 min
	5. Reunión y revisión del glosario	30 min
	6. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Aplicación (equipo) Secciones A/B (equipo) (individual)	7. Realizar guion	30 min
	8. Realizar vídeo	90 min
	9. Cuestionario	10 min
En un plazo de 3 semanas, el <i>Projekt_1</i> requiere una dedicación aproximada de →		5h

²⁹⁰ Por ejemplo, es muy frecuente que los aprendientes piensen que para cada vocablo en una lengua hay un correspondiente en la otra, que la mayoría de los géneros pueden coincidir, etc. Véase Wilkins, 1972.

Las tareas se activan en la plataforma de Enseñanza Virtual de forma programada, con instrucciones y otras informaciones que, bien puede ser de utilidad, bien resultas imprescindibles pues constituyen descripciones necesarias para ejecutar las tareas correctamente. Según el tipo de tarea, el alumnado tiene a disposición los objetivos, los procesos, el producto resultado que se espera, plantillas, descripciones, instrucciones, rúbricas, reparto de funciones para el trabajo corresponsable en equipo, etc.

TAREA 1	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarnos del proceso - Leer y entender las instrucciones - Tomar decisiones sobre los objetivos lingüísticos - Realizar un plan de trabajo - Realizarlo en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones • Aclaración de dudas en caso necesario • Creación de propuesta de plan de trabajo (por escrito) 	
Resultado	
Propuesta de plan de trabajo PDF	

Las tareas que deben ejecutarse en equipo cuentan con una propuesta de gestión del trabajo en equipo que se organiza en funciones. Estas funciones son idénticas en los cuatro proyectos, por lo que se recomienda al alumnado que en cada ocasión realice funciones distintas.

Los equipos estarán formados por un máximo de cinco integrantes y un mínimo de tres²⁹¹. Cada función implica realizar una acción específica y todas son interdependientes, ya que el resultado final debe ser supervisado por todo el equipo.

²⁹¹ En los casos de grupos de cuatro miembros, la acción específica del rol que queda sin asignar es llevada a cabo por más de un aprendiente, se comparte entre dos o más miembros. Lo mismo ocurriría si el grupo está conformado por tres miembros, en esta situación, son dos los roles a repartir entre tres. El docente habrá de supervisar la formación de los equipos, para que el grupo de clase quede más o menos homogéneo y la mayor parte de grupos estén formados por el mismo número de miembros.

FUNCIONES		Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.	
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.	
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)	
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)	
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).	

En cada proyecto hay tres tareas que implican la gestión de funciones (tareas 2, 4, 7 y 8). En la tarea 8, además, las funciones tienen un desdoble:

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

Las tareas 3, 6 y 9 se realizan individualmente mediante un cuestionario enlazado a Google, lo que permite al equipo docente revisar las respuestas, almacenarlas y contar con los gráficos que la aplicación proporciona.

Cuestionario

1. **Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el Plan de Trabajo y la Información relevante (Tarea 1):**

	Sí	No	Más o menos
Con los documentos escritos ha sido suficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La información está bien explicada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He leído la descripción de la tarea e instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He reflexionado sobre las funciones que quiero ejecutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He realizado mi Plan de Trabajo con soltura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encuentro práctico que las tareas sean similares a las del <i>Projekt_1</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. **Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el trabajo en equipo en la reunión (Tarea 2):**
 [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha leído las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo ha preparado su plan de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La reunión ha sido fluida y ha ido bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy de acuerdo con el Plan de Trabajo definitivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la elección del Plan de Trabajo hubo desacuerdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna propuesta fue muy diferente a las demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los turnos de palabra se han respetado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. **La reunión ha tenido lugar...**

presencialmente.
online.

4. **¿Qué función has ejercido?**

Presidencia
Secretaría
Revisión
Colaboración
Creatividad

5. **Sobre la Etapa de Organización. ¿Qué información has echado de menos en relación con el *Projekt_1*?**

6. **¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).**

En PRALE aplicado al Alemán Turístico II, la Fase de Acción Lingüística está conformada por tres *Projekte*. La diferencia radica en que para estos *Projekte* se planifica una dedicación temporal más elevada que en la anterior, por tanto, se reduce el número de proyectos y se aumenta el tiempo de dedicación a cada uno de ellos proporcionalmente.

Además, en este caso, los proyectos no se organizan por etapas. Cada *Projekt* consta únicamente de tres tareas (frente a las nueve de la primera aplicación), que son: Tarea de Organización, Tarea de Creación y Tarea de Valoración. La estructura es similar a la de las etapas de la aplicación en Alemán Turístico I, pero el andamiaje se ha quitado y el alumnado decide los procesos de organización y de gestión del trabajo en equipo.

Etapa	Tarea	Duración
Organización (equipo)	1. Planificar tareas, repartir funciones, concretar plazos internos.	1h
Creación (equipo)	2. Realizar tareas de lengua: elaboración de materiales de gramática y redacción de texto.	4h
Valoración (individual)	3. Responder cuestionario sobre los materiales creados por el propio equipo y los creados por otros equipos.	1h
Plazo de 4 semanas. El <i>Projekt_1</i> requiere una dedicación aproximada de →		6h

Otra de las diferencias entre el formato PRALE en ambos cursos, es que en AT I se trabaja el aprendizaje del léxico y la aplicación a la práctica de la destreza oral. Mientras que en AT II las tareas se enfocan a cuestiones de gramática y se aplican a la destreza de expresión escrita.

- **Temporalización y transcurso del recurso**

En las sesiones iniciales, tras la realización de la encuesta y la asunción del compromiso, el equipo docente presenta esta parte del portafolio para que los estudiantes conozcan en qué consistirá el trabajo con el léxico. Previamente, mediante preguntas, se activan las experiencias que los aprendientes ya han vivido en otras asignaturas de lengua extranjera: cómo de importante resulta para ellos el dominio de vocabulario para comunicarse, cómo se ha enfocado el

aprendizaje del léxico en el aula, qué técnicas han utilizado de forma autónoma, cuáles de estas les han resultado más fructíferas y cuáles menos, por qué creen que han sido unas más y otras menos eficaces, qué recursos utilizan normalmente para saber qué significa una palabra que desconocían, qué estrategias han conocido a través del docente o de los compañeros de clase, etc.²⁹²

El objetivo de esta activación de experiencias previas es precisamente poner en común con el resto de la clase las diferentes técnicas y estrategias que podemos utilizar para aprender vocabulario de una manera eficiente. Una puesta en común que permite recuperar de la memoria las prácticas experimentadas por uno mismo, conocer las experiencias de los compañeros y del propio docente, lo que no solo lleva a plantearse nuevas estrategias de aprendizaje, sino a cohesionar mejor al grupo de clase, incluyendo al equipo docente como integrantes acortando las distancias y generando hilos afectivos.

- **La puesta en común**

El coloquio que se plantea para la primera sesión de clase, en la que normalmente se encuentran por primera los dos actantes del proceso, docente y discentes²⁹³, permite generar un contexto de diálogo y consenso entre los mismos, que a su vez repercutirá en las cuestiones relacionadas con la afectividad: el debate gira en torno a la guía reflexiva que ya han entregado y el grupo de estudiantes comparte con el resto del grupo de clase las distintas estrategias, técnicas y recursos que conocen y han practicado o quieren utilizar a la hora de trabajar y aprender vocabulario eficientemente. Tenemos que añadir, además, que el hecho de escuchar al resto de compañeros y al mismo docente sobre sus experiencias de aprendizaje, no solo puede llevar al discente, individualmente, a

²⁹² Esta guía hacia la reflexión sobre el léxico en el aprendizaje de la lengua extranjera permite conocer los prejuicios que los aprendientes traen consigo, lo que facilita al docente la creación de tareas concretas cuyo objetivo sea poner en duda esos prejuicios. Por ejemplo, es muy frecuente que los aprendientes piensen que para cada vocablo en una lengua hay un correspondiente en la otra, cuestión que no siempre es así. Véase Wilkins (1972: 118).

²⁹³ Excepto en casos aislados, el grupo de estudiantes ya se conoce entre sí, tanto del primer curso, como del primer cuatrimestre del segundo curso.

plantearse nuevas estrategias de aprendizaje; sino que puede conducir a una mejor cohesión del grupo de clase, incluyendo y aceptando al docente como un miembro más del mismo.

- **El compromiso de aprendizaje**

A la reflexión previa, tanto individual como colectiva, le sigue la toma de responsabilidad por parte del aprendiente. Para ello resulta fundamental hacer llegar al discente un compromiso de aprendizaje, el cual contempla las diferentes acciones sobre las que el aprendiente realiza una asunción de responsabilidad consciente.

Mediante la plataforma de enseñanza virtual, facilitamos el documento al aprendiente para que lo trabaje como una tarea metacognitiva más dentro del PRALE. El aprendiente lee el documento gestionando su tiempo y tomando las decisiones oportunas de forma autónoma y fuera del espacio del aula. Ello permite tanto que el aprendiente trabaje de forma individual dedicándole el tiempo que considere necesario, así como que pueda decidir sin presiones o influencias del resto de compañeros de clase; lo que conlleva una asunción de responsabilidad individual y personalizada, crucial para el resto del trabajo.

En el documento denominado *compromiso de responsabilidad del aprendiente* se describen las diferentes acciones que el aprendiente llevará a cabo de forma consciente durante las clases y en la realización del trabajo con el PRALE.

Uno de los factores a tener en cuenta por el aprendiente a la hora de firmar su compromiso, será la claridad y la transparencia de lo que supone ejecutar las diferentes tareas del PRALE, es decir, qué implica para él, que supone para el docente y cómo será evaluado su trabajo en torno a los objetivos, los contenidos y la metodología. Por ello el compromiso viene acompañado de una relación sucinta de las distintas tareas, técnicas, estrategias y recursos que se utilizará para completar el trabajo del PRALE, proporcionando al estudiante una idea general de lo que supone su asunción de responsabilidad.

En el caso en que el estudiante está de acuerdo²⁹⁴ con la descripción de responsabilidades, responde al docente mediante correo electrónico adjuntando el documento debidamente cumplimentado y en el plazo acordado. De esta manera es posible para el enseñante saber antes de la siguiente sesión cuántos estudiantes están dispuestos a tomar el control de su aprendizaje de la lengua alemana, llevando a cabo las tareas de manera consciente y responsable.

Las tareas se realizan en equipos de un máximo de cinco personas, que trabajarán conjuntamente de forma autónoma y cooperativa/colaborativa y con funciones específicas que pueden rotar o no en cada una de las tareas, según el propio criterio del equipo²⁹⁵.

Nuestra propuesta de trabajo de PRALE con el léxico cuenta se configura con distintas técnicas, como vemos en la tabla de objetivos lingüísticos en el apartado anterior.

La distinción de las funciones es fundamental para que los aprendientes tengan claras las funciones de cada uno, así como que sean conscientes de que el resultado del trabajo elaborado no depende ni de la acción del primero ni de la del último, es responsabilidad de todos los miembros del equipo que el resultado del trabajo sea lo más fiel posible al esfuerzo realizado por cada uno de los integrantes. Esto implica que cada aprendiente debe ser capaz de valorar el trabajo de sus compañeros de una forma objetiva, así como de aceptar las críticas que los demás puedan realizar de su trabajo, valorando las acciones o resultados bien valorados por los demás, argumentando sus decisiones y defendiéndolas en caso de que no esté de acuerdo con las críticas, y planteando propuestas de

²⁹⁴ Se trata de una serie de tareas que el estudiante puede realizar de forma autónoma cumpliendo con los plazos acordados. Y se valora con un porcentaje alto de la nota total de la asignatura, lo que permite valorar a los estudiantes el hecho de poder ir trabajando la asignatura regularmente y no exclusivamente para el examen. Es una propuesta atractiva de evaluación continua y que implica tanto la valoración de los procesos como de los resultados. En caso de que hubiera algún estudiante que no quiera comprometerse con su empoderamiento de aprendiente, siempre tiene la opción de presentarse al examen de evaluación final.

²⁹⁵ Se recomienda rotar (sean los grupos de tres, cuatro o cinco estudiantes), ya que el cambio de rol permite conocer las distintas tareas y concluir en primera persona qué técnicas son las más apropiadas para uno y qué sentido tiene llevarlas a cabo de forma consciente.

mejora para sí mismo y para los demás desde la madurez y la experiencia de aprendizaje vivida.

Tanto el alumnado como el equipo docente pueden acceder a las entregas de PRALE, ya sea a través del espacio virtual del grupo mediante la herramienta de Intercambio de archivos o en las entregas definitivas, por lo que tendremos a disposición tanto el proceso como el resultado²⁹⁶.

El equipo docente facilita el espacio virtual privado de cada equipo, así como el foro para resolver dudas. Una de sus misiones es la de observar y de resolver dudas que se le planteen directamente, pero no corrige, ni aconseja, ni gestiona las distintas acciones, ni controla que cada integrante trabaje con la misma entrega, tampoco hace recordatorios particulares²⁹⁷...

La metodología diseñada implica que el alumnado recibe la información, la procesa individualmente y en equipo y se pone a trabajar de forma paralela al resto de trabajo de clase. Se trata de un recurso que no se utiliza en clase, todo es realizado fuera del aula y del tiempo de clase.

Como puede observarse, las etapas de PRALE aplicado a AT I se identifican con los tres colores del semáforo: rojo, ámbar y verde. La descripción de la tarea tiene el encabezado en rojo, es la primera información que reciben los aprendientes y deben *detenerse* a leer y comprender antes de comenzar con la tarea en sí²⁹⁸. La descripción del proceso presenta el encabezado en ámbar y se va completando a lo largo de todo el proceso de la tarea. El verde es para la tarea comunicativa y representa el camino que se inicia para alcanzar un objetivo teniendo en cuenta las cuestiones trabajadas previamente (tanto la tarea de léxico

²⁹⁶ Hay que tener en cuenta que el docente no sigue el proceso de forma directa, ya que éste se lleva a cabo fuera del aula, pero puede comprobar los resultados parciales a medida que cada miembro sube al espacio de Intercambio de archivos del equipo el listado generado, supervisado, revisado, corregido y ampliado (por ejemplo).

²⁹⁷ Por un lado, como hemos comentado, el docente observa y resuelve dudas que se le plantean directamente, pero de forma indirecta, también confiere a esta plataforma virtual de una cierta formalidad académica con su rol de observador, lo que implicará que los aprendientes utilicen la plataforma única y exclusivamente para la ejecución de las tareas académicas grupales y no para otras cuestiones personales o sociales con el resto de los miembros del grupo.

²⁹⁸ El rojo es además un color que se asocia a la llamada de atención y a la precaución, los avisos, las cuestiones a tener en cuenta, etc. Ref.

como lo que se experimenta durante las sesiones de clase). Todas las etapas cuentan con una tarea final de inducción a la reflexión sobre los procesos, los aprendizajes y las experiencias.

Sin embargo, al ser la estructura de PRALE aplicado AT II más simplificada, los colores se han asociado a las tres tareas que conforman cada *Projekt*: rojo para la organización, ámbar para la creación y verde para la valoración, que es la tarea de índole reflexiva.

Este trabajo reflexivo se realiza tanto en una aplicación como en la otra, una vez finalizadas las etapas/tareas con objeto de valorar el trabajo y el resultado del mismo, tanto del equipo en general, como el de cada cual individualmente, partiendo de la responsabilidad, la consciencia y el autoconocimiento cognitivo que se va creando en torno al trabajo y la experiencia de aprendizaje.

Esta fase es llevada a cabo por el aprendiente antes de hacer la entrega final del documento. La tarea se presenta a través de la plataforma virtual con formato de cuestionario que corresponde a una guía de inducción a la autoevaluación mediante el proceso reflexivo.

Es tarea se plantea por parte del docente y es desarrollada por el aprendiente en la lengua materna, ya que como hemos mencionado anteriormente, los conocimientos en lengua alemana, no permiten aún al aprendiente expresar cuestiones relacionadas sobre el pensamiento abstracto y los procesos de aprendizaje. La finalidad de esta fase, no es evaluar los conocimientos de lengua alemana del aprendiente, sino su capacidad reflexiva y metacognitiva en torno a su proceso de aprendizaje.

En la siguiente figura presentamos los conceptos e ideas principales que caracterizan cada una de las tres fases del PRALE:

Fases del PRALE - Alemán Turístico I		
Fase inicial	Reflexión	Aprendizaje del léxico Asunción de responsabilidad sobre el propio aprendizaje y el de grupo de clase
Fase de acción	Léxico/Gramática Expresión oral /expresión escrita	Realización de las tareas correspondiente al trabajo del léxico y la aplicación a la situación comunicativa correspondiente según la unidad didáctica
Fase de autoevaluación	Reflexión	Autoevaluación Reflexión sobre estrategias y resultados

6.4. Consideraciones finales y consecuencias didácticas

La teoría del procesamiento de la información presenta, para nuestra propuesta de portafolio, la clave del trabajo que se realiza en la mente del aprendiz a la hora de llevar a cabo la elaboración de una tarea concreta: el alumno se enfrenta a un nuevo *input*²⁹⁹, integrado en información ya conocida que le permita relacionar lo nuevo con lo conocido, recuperar esa información, modificar sus esquemas mentales, elaborar su discurso y producirlo.

Nuestra propuesta de portafolio plantea en cada tarea de lengua un contexto en el que el aprendiz se enfrente a nuevos conocimientos que pueda poner en relación con los que ya posee, de manera que se produzca una acomodación. El aprendiz, cuando tenga que acometer una tarea similar, ya sea en clase o en la vida real, tendrá una experiencia previa a la que recurrir para aplicar sus conocimientos a esa situación sobrevenida. Si la situación se resuelve con los mismos recursos, será señal de que se adquirieron las destrezas necesarias para ello; si, por el contrario, la situación lleva a un desequilibrio y han de aplicarse otras o nuevas estrategias para resolver la cuestión, y esta es resuelta por el aprendiz, entonces dará lugar a un nuevo aprendizaje. Por tanto, las tareas que comprenden el portafolio propuesto ofrecen contextos de aprendizaje tanto para practicar como para seguir ampliando conocimiento.

²⁹⁹ Material base del que parte la tarea: texto escrito u oral, imagen, película, etc.

En las tareas lingüísticas presentadas en PRALE encontramos los tres tipos de representación, por un lado, la icónica, un recurso más para ofrecer el *input* necesario, y por otro lado, tanto la de acción como la simbólica, porque las distintas actividades pueden consistir tanto en llevar a cabo una acción y representarla, como de saber expresar verbalmente el discurso que la acompaña.

De nuevo podemos observar que el papel activo del aprendiz es fundamental para la efectividad del aprendizaje, y las estrategias de fomento de la autonomía repercutirán positivamente en el proceso. El portafolio audiovisual contempla el aprendizaje por descubrimiento, ya que partiendo del *input* facilitado mediante la acción icónica como recurso de recepción (aunque no siempre será este el caso), el alumno construye su propio discurso, para lo que utiliza como recurso productivo las representaciones de acción y simbólica.

Es fundamental que el aprendiz de lenguas cuente con un entorno de aprendizaje que le facilite esa posibilidad de crear su sistema de conocimiento con respecto al idioma que aprende, lo que supone que no solo la comunicación que se produzca en el aula debe ser real³⁰⁰, sino que debe poder beneficiarse de ese contexto fuera del entorno de clase. Por ello, las tareas planificadas en el portafolio audiovisual deben responder a esta necesidad, de manera que el alumno encuentre en ellas las herramientas necesarias para construir su propio sistema de aprendizaje de la lengua y poder ampliar sus conocimientos a través de la formación de categorías. Lo que supone, además, un recurso de gran utilidad para el aprendizaje y ampliación de léxico, sobre todo cuando se trabaja con ellas de una manera consciente.

El alumno es considerado un agente que participa activamente en su proceso de aprendizaje, se centra la atención en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, así como en las distintas estrategias que se utilizan para organizar y reestructurar los contenidos, se fomenta la autoestima del aprendiz,

³⁰⁰ El hecho de que la comunicación en clase sea real, no sólo ficticia en los juegos de rol, responde a la necesidad de crear un contexto lo más real posible utilizando el metalenguaje de clase, de manera que se naturalizan una serie de expresiones y situaciones.

ya que es fundamental que conozca y aprecie sus habilidades comunicativas, resolutivas y metacognitivas, lo que se traduce en una mayor motivación por el aprendizaje y mayor efectividad del mismo. Estos son los objetivos principales del portafolio audiovisual, centrados concretamente en el fomento de la destreza oral.

Concretamente, la teoría del aprendizaje verbal significativo supone para la enseñanza de idiomas, no solo un recurso extraordinario para el aprendizaje y la ampliación de vocabulario, sino que además presenta de nuevo la relación entre los conocimientos previos con los nuevos para la creación y construcción de significado. Las tareas que plantea el portafolio audiovisual deben perseguir este objetivo, pues supone el fomento del aprendizaje significativo y duradero y, además, despierta la motivación en el aprendiz, que se ve capacitado para ampliar sobre la base que ya posee.

Las tareas de PRALE se han planificado partiendo de los descriptores que proporciona el Marco, tanto de los niveles como de las competencias y destrezas que componen la competencia comunicativa.

Las tareas que se proponen en el portafolio audiovisual permiten ampliar la tipología de documentos que pueden integrar el dossier de trabajos realizados por el usuario, con discursos en formatos de imagen con audio. Tanto el usuario como la persona receptora de ese dossier (en el ámbito educativo o en el profesional) tienen una muestra audiovisual de determinadas destrezas del usuario como prueba de su nivel y sus capacidades.

Tanto la concepción de tarea como de acción coinciden con la base metodológica de la propuesta didáctica del portafolio audiovisual³⁰¹, pues la tarea permite contextualizar la conversación, que se produce a través de la acción (interacción) de los distintos agentes que participan de la comunicación. La acción, a su vez, pone en marcha las destrezas requeridas y activa las estrategias

³⁰¹ El papel de las tareas y de la acción en la Enseñanza comunicativa (ver capítulo 2 de este trabajo).

pertinentes, por tanto, aportando un contexto real de comunicación y de aprendizaje.

Los descriptores que presenta el Marco para cada uno de los niveles han sido punto de partida para la elaboración de las tareas.

Estas características se presentan también en la primera fase de las tareas que plantea la propuesta didáctica del portafolio audiovisual. Por un lado, la pre-tarea contiene actividades que implican la activación tanto de experiencias como de conocimientos previos, por otro, facilita un contexto propicio para el ensayo y la replanificación de estrategias que se necesiten para llevar a cabo la tarea.

Todo ello se refleja en la propuesta del portafolio audiovisual, cuyo punto de partida temático y pragmático son los intereses, necesidades y objetivos de los alumnos, que propone actividades centradas en el uso de la lengua con sentido y que se basa en la premisa de “aprender haciendo”.

En la propuesta didáctica de este trabajo, la descripción del papel docente se limita a su actividad en relación con la aplicación de PRALE³⁰². Por ello, las funciones que se pueden apreciar son: en primer lugar, analista de necesidades, ya que conocer los intereses y objetivos de los alumnos supone la base de la planificación de las tareas del dossier, tanto a nivel individual como de grupo; y la función de guía, ya sea para aportar consejos en la resolución de problemas, maneras de enfocar determinadas tareas, para definir con precisión los pasos a seguir para llegar a un resultado óptimo, etc.

Uno de los objetivos perseguidos por el portafolio audiovisual es, precisamente el fomento de la motivación del aprendiz. Cada tarea proporciona al alumno la posibilidad de practicar la lengua oral, de manera absolutamente individual, dándole la posibilidad de corregirse tantas veces como considere oportuno hasta estar satisfecho con el resultado. Supone también un contexto

³⁰² El docente que utilice PRALE como herramienta para el fomento de la destreza oral, pertenecerá a los defensores de la Enseñanza comunicativa, y llevará a cabo las funciones pertinentes: guía, mediador, analista de necesidades, etc.

idóneo para reforzar conocimientos adquiridos y poner en práctica los que está adquiriendo, a través del *input* que se ofrece y el *output* que requiere cada una de las tareas. Y por otro lado, el portafolio está planificado de forma gradual en dificultad y contenidos que se trabajan en clase.

Otro de los objetivos del portafolio audiovisual es el de facilitar un contexto en el que trabajar la fluidez del discurso oral, ya que partiendo de nuevo de la premisa “aprender haciendo”, la puesta en práctica de determinadas actividades conllevará una mejora de la actuación, lo que debe repercutir también en la práctica oral de la clase.

El aprendiente debe contar con ciertas características fundamentales que le serán requeridas, como que sea capaz de analizar el material aportado en cuanto a forma y contenido y aplique a su discurso oral o escrito los conocimientos pertinentes, al mismo tiempo que se espera de él que sea innovador y creativo, no quedándose en los límites de lo básico, sino yendo más allá en la medida de lo que le sea posible, asumiendo riesgos e improvisando.

A las características que ya se han mencionado en el Enfoque comunicativo³⁰³, hay que añadir las de creador de tareas, adaptador de las mismas a las necesidades de los alumnos y la secuenciación según dificultad y contenido. También se considera fundamental la función del profesor que implica despertar la conciencia de los alumnos en cuanto a la forma y al contenido, así como la de facilitar estrategias de aprendizaje que pueden ser de utilidad al aprendiz, fomentando destrezas metacognitivas.

En las tareas que se presentan en la propuesta didáctica, se han planificado actividades de ambos tipos. Normalmente son tareas a realizar en la vida real que implican alguna actividad con un puro fin pedagógico.

PRALE cuenta igualmente con estas tres fases en cada una de las tareas propuestas: en la pre-tarea se ofrece o el mismo alumno produce, mediante las

³⁰³ Ver apartado 2.2.1. del trabajo.

actividades de activación de conocimientos y/o experiencias previas, el input; la tarea es el eje central de todo el proceso que componen las tres fases; y la post-tarea comprende los distintos procesos de autoevaluación que lleva a cabo el alumno, antes y después de la corrección del docente.

Esta característica básica del aprendizaje basado en competencias tiene, a pesar de su fundamento conductista, gran relevancia para la propuesta didáctica del portafolio, al mismo tiempo que se trata de una característica fundamental del MCERL, que describe los niveles según competencias y permite una transparencia total gracias a esas descripciones, que facilitan la labor no solo de los docentes y todos los profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas, sino de los discentes, ya que tienen un recurso que especifica claramente cuáles son los objetivos a conseguir en cada uno de los niveles.

El recurso cuenta con unos objetivos concretos que se facilitan al alumnado con cada una de las tareas propuestas. Estos objetivos obedecen tanto a las necesidades específicas de los alumnos, como al contenido a tratar, y como ya se ha mencionado en el apartado anterior, se contempla una gradación tanto en dificultad como en contenido.

Uno de los objetivos de las tareas propuestas por el portafolio audiovisual es que el alumno sea consciente tanto de sus conocimientos, como de lo que es capaz de hacer con ellos. (basado en competencias)

En PRALE se contemplan los dos tipos de actividades, pues las tareas con un objetivo pedagógico concreto facilitan, además de la comunicación real en el aula, un contexto extra para las estrategias metacognitivas y de reforzamiento de conocimientos.

Para la planificación de nuestro portafolio se requiere de una evaluación previa, tanto de la competencia comunicativa (por tanto, lingüística, sociolingüística y pragmática), como de una evaluación continua del proceso. La primera es base de la programación de tareas, al igual que las necesidades y

objetivos de los alumnos, la segunda supone el seguimiento del proyecto y supone una retroalimentación para el alumno.

El PRALE pretende ser un reflejo de estas características comunes que fomentan, desde el punto de vista de este trabajo, el trabajo autónomo por parte del discente, ya que cuenta con el contexto, la tarea, también fuera de clase para poder desarrollar sus destrezas de expresión oral y escrita.

7. CONCLUSIONES

7. Conclusiones

Tras la investigación llevada a cabo a lo largo de la presente tesis doctoral, y los resultados y discusión de los aspectos propuestos inicialmente, podemos determinar las siguientes conclusiones :

1. Considerando como punto de partida de cualquier revisión y propuesta didáctica el concepto de aprendizaje subyacente y las consecuencias implícitas, la revisión bibliográfica en torno a las teorías del conocimiento que emanan del ámbito de la psicología cognitiva nos ha permitido constatar la evolución que se ha producido en cuanto al concepto de “sujeto aprendiente”, que pasa de considerarse un mero agente pasivo del proceso de enseñanza, receptor de datos que almacena o procesa cognitivamente, a un agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. Esta perspectiva implica una aproximación a un actante autónomo en la creación de conocimientos y destrezas, y constructor de los procesos ejecutivos implicados en el desarrollo de destrezas.
2. Hemos podido constatar, no obstante, que la construcción del conocimiento individual está necesariamente vinculada e inmersa en la construcción que se produce de forma colectiva entre docentes y

aprendientes en el aula, contexto social de aprendizaje. Determinamos así que el docente es responsable de gran parte del acto cognoscitivo, en cuanto a que modula e induce a los procesos de cognición con su modelo de enseñanza.

3. Determinados con el perfil expresado los actantes principales correspondientes al actual paradigma docente y fundamentándonos en la teoría constructivista del conocimiento, podemos concluir que el proceso de aprendizaje en los entornos educativos actuales pueden ser definidos en el marco del conocido como *blended learning* o aula extendida que integra la acción docente y de aprendizaje de entornos virtuales en el espacio acotado del aula física, ampliando así los parámetros de espacio-tiempo propias de aulas tradicionales.

4. En este entorno de aula extendida en espacio virtual y fundamentándonos en la teoría constructivista del conocimiento, podemos concluir que el trabajo autónomo del aprendiente debe quedar inserto en el contexto de aprendizaje social reconocido por el constructivismo social, por lo que es posible determinar tres escenarios interrelacionados: la presencialidad, la acción extendida al aula virtual por parte de docente y aprendientes, y finalmente una acción de aprendizaje autónomo inducida por el docente y las herramientas que pueda poner a disposición del proceso de aprendizaje autónomo. Esta triple acción se manifiesta como la idónea para definir claramente diferentes aproximaciones al aprendizaje por parte del aprendiente: la necesaria instrucción como punto de partida, la acción autónoma o grupal extendida como complemento y la puesta en marcha de programas autónomos derivados de la metacognición y determinación de carencias y dificultades en el proceso de aprendizaje.

5. Queda, según lo expuesto, fundamentada desde la perspectiva de la psicología del conocimiento la validez de la herramienta *Portafolio digital* como instrumento de aprendizaje autónomo inducido por el docente en el contexto del constructivismo social. La definición y diseño del mismo quedará vinculada a la materia objeto de aprendizaje y enseñanza, siendo el medio para la determinación de objetivos declarativos y procedimentales y los consiguientes contenidos derivados.

6. Hemos podido concluir que la aplicación de la herramienta al contexto del aprendizaje de la L2 requiere de un estudio interdisciplinar por las características propias de la lengua extranjera. Así se manifiesta que además de constatar que el constructivismo social como teoría del conocimiento es del todo adecuado al aprendizaje de una lengua extranjera, en la medida en que se concibe como instrumento de comunicación social, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia es necesario recurrir a otras disciplinas que fundamenten la definición de objetivos y contenidos, a la vez que procesos metodológicos adecuados.

7. Así la consideración de los conocimientos procedente de la Neurociencia Cognitiva aplicada al cerebro bilingüe y a la coexistencia de varios sistemas lingüísticos interrelacionados nos llevan a concluir que es posible impulsar el aprendizaje autónomo considerando aspectos fundamentales como la neuroplasticidad, los tipos de memoria declarativa y procedimental y la influencia de los procesos de valoración del sistema límbico. Así hay tareas implicadas en el aprendizaje de la L2 que se pueden ver beneficiadas por teorías del procesamiento de datos, de base conductista, como es la competencia léxica, la construcción del significado a partir de la experiencia, de base constructivista, o el desarrollo de destrezas complejas a partir del

aprendizaje consciente, por un lado, e inducido y apoyado en parámetros emocionales, por otro.

8. Hemos podido constatar de igual forma la relevancia de las corrientes metodológicas a lo largo de la historia de los métodos en relación con las corrientes lingüísticas imperantes. Así los métodos de fundamento estructuralista o cognitivistas, por un lado, y los de orientación comunicativa, por otro, se muestran como insuficientes para el desarrollo de destrezas globales como la expresión oral o escrita si se consideran de forma aislada. El aprendizaje de la L2 se muestra como un equilibrio entre estructura y significado, por lo que la aproximación a propuestas metodológicas más actuales nos hacen concluir que el proceso de aprendizaje de la L2 se ve favorecido por recursos de trabajo autónomo grupal e individual, lo que se traduce en el aula en la aplicación de metodologías activas, en el aula virtual extendida en el diseño de tareas o proyectos y en el ámbito de la metacognición en la posibilidad de trabajo autónomo dirigido o inducido.

9. Según lo expuesto, consideramos necesario adoptar, como creadores de contenido en el proceso de aprendizaje del aprendiente, una postura ecléctica a la hora de planificar la metodología de enseñanza, de manera que esta resulte flexible y adaptable al aprendiente en su singularidad y sus capacidades cognitivas particulares. En este conjunto ecléctico, la práctica consciente de estrategias metacognitivas forma parte esencial del proceso autorreferencial de aprendizaje del cerebro y fundamenta nuestra propuesta de portafolio digital.

10. En consecuencia con lo expuesto, podemos concluir que la herramienta propuesta cumple con los parámetros determinados por la didáctica moderna al fundamentarse en la teoría constructivista del conocimiento, en la perspectiva neurocognitiva que define el cerebro

como autorreferencial y en la teoría metodológica actual que postula la necesidad de impulsar la creatividad y el autoconocimiento cognitivo del aprendiente.

11. Lo expuesto hasta el momento nos permite concluir que el paradigma didáctico y metodológico aplicable al concepto de lengua resultante del análisis del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, necesario para desarrollar la herramienta de portafolio digital, debe ajustarse a los siguientes parámetros:

- a. En relación a los objetivos debe estructurarse de tal forma que considere todas las subcompetencias de la lengua establecidas que conducen a las destrezas lingüísticas conocidas de expresión y comprensión oral.
- b. En relación a los contenidos deben contribuir tanto a la competencia declarativa como procedimental en la lengua extranjera. En nuestro caso la lengua especializada del turismo.
- c. En relación a los actantes debe posibilitar la autonomía del aprendiente en cuanto a la determinación de fortalezas y carencias en su proceso de aprendizaje de la L2, en nuestro caso, aplicada al turismo.
- d. En relación a los procedimientos prácticos de la herramienta, debe permitir un recorrido progresivo por los componentes que definen la L2 desde la perspectiva lingüística, socio-lingüística y discursiva como marca el MCERL en un entorno virtual digitalizado en el que la característica esencial sea la interacción en la plataforma virtual.

12. Podemos concluir finalmente que en relación con el objetivo planteado en la presente tesis doctoral de aplicar los resultados de la presente investigación en el campo de la didáctica a la lengua de especialidad del turismo en el contexto de la asignatura Alemán turístico I del Grado

en Turismo de la Universidad de Sevilla, observamos que la propuesta se muestra como viable por el cumplimiento de los siguientes aspectos:

- a. Grado de autonomía del aprendiente en el proceso y recursos metacognitivos valorable con las respuestas del alumnado sobre su proceso de ejecución de las tareas. Controlable mediante los cuestionarios y la entrega final del portafolio digital.
- b. Competencias generales: conocimiento declarativo (del mundo, sociocultural, intercultural), destrezas y habilidades (prácticas, interculturales), competencia “existencial” (actitudes, motivaciones, valores), capacidad de aprender (reflexión, destrezas).
- c. Competencias lingüísticas: consiste en un repertorio muy básico de expresiones sencillas en relación con los datos personales y otras necesidades concretas, correspondientes al nivel A1 del MCERL.
 - i. Competencia léxica: repertorio muy básico de palabras y frases en situaciones comunicativas concretas y sencillas contextualizadas en la vida cotidiana y el entorno laboral del turismo.
 - ii. Competencia gramatical: control esencial de estructuras sintácticas y gramaticales muy sencillas (tipos de palabras, estructura de oraciones enunciativas, preguntas abiertas y cerradas, coordinación).
 - iii. Competencia semántica: relación de significados con el contexto cotidianos y del ámbito turístico, sinonimia/antonimia.
 - iv. Competencia fonológica: pronunciación que puede presentar dificultades para ser comprendida fuera del entorno de aprendizaje.
 - v. Competencia ortográfica: mayúsculas, diéresis, “ß”, diptongos.
 - vi. Competencia ortoépica: control de deletreo y lectura en voz alta de textos.

- d. Competencia sociolingüística: uso y elección de estilo formal/informal y cortesía.
- e. Competencia recursos interactivos digitalizados: plataforma de enseñanza virtual *Blackboard Learn*: acceso a carpeta de contenidos (información, tareas), gestión en grupos de su espacio virtual y uso de sus herramientas específicas del mismo (foro, intercambio de archivos y sala de videoconferencias), entrega y control de las actividades planificadas individuales y grupales.

La realización de la presente tesis doctoral nos lleva a una reflexión final. Desde nuestra perspectiva es necesario que toda propuesta innovadora en el campo de la didáctica y la metodología junto con el desarrollo de sus contenidos esté fundamentada de forma interdisciplinar, en nuestro caso desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la neurociencia aplicada al aprendizaje, la metodología de la enseñanza-aprendizaje de la L2 y las disciplinas implicadas en formular y definir la innovación y mejora docente como uno de los caminos conducentes hacia el desarrollo de destrezas en el aprendiente.

Nuestra investigación abre un abanico de posibilidades a futuras investigaciones que podrían consistir en la implementación del recurso, la recogida de datos y posterior análisis con el objetivo de realizar adaptaciones acordes al perfil en niveles superiores de lengua, o a otros posibles perfiles, como el estudiantado de lengua alemana en otras especialidades (Filología, Traducción e Interpretación, etc.).

El recurso permite adaptaciones al contexto de aprendizaje de otras lenguas extranjeras, dado que se define como recurso transversal.

Capítulo VIII

8. BIBLIOGRAFÍA

8. Bibliografía

A

- ALBERCA REINA, E. & BORRUECO ROSA, M.A.** (2018) *Aprendizaje: el cerebro en el aula*. En BORRUECO ROSA, M.A. (Ed.) *Ciencia e innovación docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Sevilla. Egregius Ediciones.
- ALFAKI, I.M.** (2015) *Vocabulary Input in English Language Teaching: Assessing the Vocabulary Load in Spine Fine*. En *International Journal of English Language and Linguistics Research*, vol. 3, nº 1, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Vocabulary-Input-in-English-Language-Teaching-Assessing-the-Vocabulary-Load-in-Spine-Five.pdf>
- ALIAGA, C. L. & DÁVILA, O. M.** (2021) *La plataforma Blackboard: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Hamut'ay*, 8(1), 42-58. [<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237>]
- ALMENAR-LLONGO, V., FERNÁNDEZ-PIQUERAS, R., MALDONADO-DEVIS, M. & MELGUIZO-CHAFER, C.** (2019) *El uso de Blackboard Collaborate como herramienta para la mejora de los espacios de comunicación en la enseñanza online de la Economía*. 657-662. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019) Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/84648/files/133.pdf>
- ALONSO BELMONTE, I.** (coord.) (2003) *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid. SGEL.
- ALTMAYER, C.** (2002) *Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts?* En *Babylonia* nº 2. Zurich. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/altmayer.pdf [25-07-2017]

ARANCIBIA, V.C., HERRERA, P.P. & STRASSER, K.S. (2008) Manual de Psicología Educacional. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

ARIAS TORO, C.I. & MATURANA PATARROYO, L.M. (2005) *Evaluación de lenguas extranjeras: discursos y prácticas*. En *Íkala*, revista de lenguaje y cultura. Vol. 10, nº 16, pp. 63-91. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3051>

ARNOLD, J. (coord.) (2000) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid. Editorial Cambridge University Press.

B

BALLWEG, S., DRUMM, S., HUFSEISEN, B., KLIPPEL, J. & PILYPAITYTÉ, L. (2013) *Wie lernt man die Sprache Deutsch?* Múnich. Editorial Klett-Langenscheidt.

BALLWEG, S. (2015) *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen. Narr Verlag.

BARALO, M. (1995) *Adquisición y/o aprendizaje del español/LE*. En ASELE, Actas VI. Centro Virtual Cervantes

BARALO, M. (1996) *Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)*. En ASELE, Actas VII. Centro Virtual Cervantes

BARROS GARCÍA, B. & KHARNÁSOVA, G.M. (2012) *La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual*. En *Porta Linguarum*, vol. 18, pp. 97-114. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero18/6%20%20Bena mi%20Barros.pdf

- BAUR, R.S. & ZARUDKO, M.** (2016) Lernen durch Bewegung en Unterrichtspraxis Basisheft 2-2016. Oldenbourg. Editorial Cornelsen
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. & KRUMM, H.-J. (Ed.)** (2007) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- BELTRÁN LLERA, J.** (2010) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. Editorial Síntesis.
- BERROCAL, M. (coord.)** (2005) Menús de educación visual y plástica. Siete propuestas para desarrollar en el aula. Barcelona. Editorial Graó.
- BIMMEL, P., KAST, B. & NEUNER, G.** (2003) Deutschunterrichtplanen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Munich. Universität Kassel - Editorial Langenscheidt.
- BOLTON, S., GLABONIAT, M., LORENZ, H., MÜLLER, M., PERLMANN-BALME, M. & STEINER, S.** (2008) Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Berlín. Editorial Langenscheidt.
- BORRUECO ROSA, M.** (2005) La especificidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada al ámbito del turismo. Sevilla. Consejería de Comercio, Turismo y Deporte.
- BÖTTGER, H.** (2016) Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zu Hause ist. Regensburg. Julius Klinkhardt Verlag - UTB.
- BRÄUER, G.** (2014) Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Regensburg. Verlag Barbara Budrich.
- BRINITZER, M. et al.** (2013) DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart. Editorial Ernst Klett Sprachen GmbH.
- BUTZKAMM, W.** (1989) Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. A. Francke Verlag GmbH.

BUXARRAIS, M.R. & MARTÍNEZ, M. (Eds.) (2015) Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje. Barcelona. Editorial Octaedro.

C

CABRÉ, M.T. & LORENTE, M. (2004) *Panorama de los paradigmas en lingüística*. En Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias naturales, sociales y matemáticas. Coord. A. ESTANY. Madrid: CSIC.

CACHEIRO GONZÁLEZ, M.L. (2011) *Recursos educativos tic de información, colaboración y aprendizaje*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 69-81.

CAMBRIDGE, D. (2010) *EPortfolios for Lifelong Learning and Assessment*. San Francisco. Jossey-Bass.

CAMPOS, A.L. (2010) *Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. En *La educ@ción Revista Digital*. Organización de los Estados Americanos, nº 143, pp. 1-14.

CASSANY, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

CENOZ IRAGUI, J. (2005) *El concepto de competencia comunicativa*. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. Sociedad general española de librería, S.A.

CHACÓN, C.T. & PÉREZ, C.J. (2011) *El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 41-54.

- CHIECHER, A.C. & DONOLO, D.S.** (2011) *Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 127-140.
- CID SABUCEDO, A. & PÉREZ ABELLÁS, A.** (2007) *El portafolios como instrumento de evaluación del prácticum*. En *Actas del VIII Symposium Internacional POIO 2005*. Universidad de Vigo.
- COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A.** (2009-2011) (coord.) *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN** (2005) *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA** (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid. MECD-Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CONSEJO DE EUROPA** (2020) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- CORPAS ARELLANO, M. D.** (2000). *La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa*. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 8. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52cf9ff050bc7.pdf

CORRALES WADE, K. (2009) *Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza de L2.* En Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte. Santa Marta, Colombia.

COSERIU, Eugenio (1986) *Introducción a la lingüística.* Madrid. Editorial Gredos.

CRESPILLO ÁLVAREZ, E. (2011) *Conductismo y método audiolingüístico en el aprendizaje de una L2.* En Gibralfaro, Estudios Pedagógicos, nº 70. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

D

DAVILA PEÑA, C. (2015) *Comenzar a crear el entorno personal de aprendizaje en la clase de español.* Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/02_davila.pdf

DELLA CHIESA, B. / CHRISTOPH, V. (2009) *Neurociencia y docentes: Crónica de un encuentro.* En Cuadernos de Pedagogía, nº 389 pp. 92-96.

DELMASTRO, A.L. (2008) *Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras.* En Encuentro Educativo, Vol. 15 (2), pp. 259 - 295.

DELMASTRO, A.L. (2010) *El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera.* En Didáctica, Lengua y Literatura, vol. 22, pp. 93-124.

DELMASTRO, A.L., SALAZAR, L. (2008) *El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras.* En Entre Lenguas, vol. 13, pp. 43-55.

DÍAS, C.B. / CARO, N.P. / GAUNA, E.J. (2014) *Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales".*

Recuperado de <https://recursos.educoas.org/publicaciones/cambio-en-las-estrategias-de-ense-anza-aprendizaje-para-la-nueva-generaci-n-z-o-de-los>

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008) *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Monográficos marcoELE núm.6. Revista de Didáctica de redalyc, Universidad Autónoma del Estado de México. Santiago, Xico, México.

DURÁN MARTÍNEZ, R. & SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, M.S. (2005) *La noción de competencia comunicativa y pautas pedagógicas derivadas de su aplicación en el aula de inglés*. En ORO, J.M., VALERA ZAPATA, J. & ANDERSON, J.D. (Eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*. Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

E

EASLEY, S.-D. & MITCHELL, K. (2004) *Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr.

EHRMAN, M. (2000) *Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas*. En ARNOLD, J. (coord.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Editorial Cambridge University Press.

ENDRES, W. (Ed.), WIEDENHORN, T. & ENGEL, A. (2008) *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Hemsbach. Beltz Verlag.

ESTEVE, O. & MARTÍN-PERIS, E. (2013) *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona. Horsori Editorial S.L.

ETMER, P. A. & NEWBY, T. J. (2013) *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design*. En *Performance Improvement Quarterly*, vol. 26/2 pp. 43-71

F

FAULTISCH-WIELAND, H. & FAULTISCH, P. (2008) *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburgo. Editorial Rowohlt.

FIGUERAS, N. (2008) *El MCER, más allá de la polémica*. En *MarcoELE, Revista de Didáctica de redalyc*, Universidad Autónoma del Estado de México. Santiago, Xico, México.

G

GALVÁN FERNÁNDEZ, C. (2015) *El desarrollo del conocimiento metacognitivo con portafolios digitales en Educación Superior*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/371452>

GARCÍA DOVAL, F. (2005) *El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*. En *Glosas didácticas*, nº 14. Revista electrónica internacional. Dilenguas. Murcia.

GARCÍA GONZÁLEZ, J.L. (2011) *Evaluación automatizada de narraciones en el área de lengua extranjera*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 29-40.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002) *Bases comunes para una Europa plurilingüe*. En *El español en el mundo. Anuario 2002 del Centro Virtual Cervantes*.

- GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H. & WERTENSCHLAG, L.** (2005) *Profile Deutsch*. Berlín. Editorial Langenscheidt.
- GÓMEZ NAVARRO, S. et. al** (2010) *Una propuesta docente para el EEES: cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna (I)*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 38, pp. 105-120.
- GÓMEZ NAVARRO, S. et. al** (2011) *Una propuesta docente para el EEES: cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna (II)*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 109-125.
- GONZÁLEZ PORTO, J.** (2005) *Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales*. En *Glosas didácticas*, nº 14. Revista electrónica internacional. Dilenguas. Murcia.
- GONZÁLEZ RUÍZ, R. & MARTÍNEZ PASAMAR, C.** (1998) *Competencia lingüística / competencia comunicativa: Operatividad didáctica de los niveles del lenguaje*. En *Actas IX ASELE*, Centro Virtual Cervantes.
- GREEN, N. & GREEN, K.** (2007) *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Großburgwedel. Editorial Klett - Kallmeyer.
- GREIN, M.** (2013) *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning. Hueber Verlag GmbH.
- GRIFFIN, K.** (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid. Arcos/Libros S.L.
- GUTIERREZ, K.E.J., SALVATIERRA MELGAR, A. & PARRAGA YBACETA, N.** (2022) *Blended Learning: Una alternativa de enseñanza en el context de aislamiento*. 9(1) 118-129. Recuperado de <https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/4387>

GUTMANN, A., ARILLO, M., HÜBNER, D.F., ZAERA, S., RODRÍGUEZ, J.M., JIMENO, R. (2001) Aspectos didácticos del alemán. 1. Zaragoza. Educación Abierta.

H

HALLIDAY, M.A.K. (1975) *Estructura y función del lenguaje*. En Lyons, J. (Ed.) Nuevos horizontes de la lingüística. Madrid. Alianza Editorial. Pp. 145 - 173.

HARTMANN-WOLFF, E. (2013) *Viel Wissen geht verloren*. Entrevista a Gerhard Roth. Revista Focus, nº 16/2013, p. 132.

HÄUSSERMANN, U. & PIEPHO, H.E. (1996) *Aufgaben - Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Munich. Editorial Iudicium.

HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (1999-2000) *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*. En Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, vol. 11 pp. 141-153.

HERRMANN, U. (2009a) *Neurodidaktik - die Kooperation von neurowissenschaften und Didaktik*. En Journal für LehrerInnenbildung 4/09, pp 8 - 21. Recuperado de <http://www.slvn.de/wp-content/uploads/2012/10/Herrmann-HT-2012.pdf>

HERRMANN, U. (Ed.) (2009b) *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim. Editorial Beltz.

HIRSCHFELD, U. & REITBRECHT, S. (2016) *Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache*. En *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag. Berlín. Vol. 4, pp. 195-202.

HIRSCHFELD, U., RÖSLER, D. & SCHRAMM, K. (2016) *Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.* En *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache.* Erich Schmidt Verlag. Berlín. Vol. 3, pp. 131-134.

HUNEKE, H.-W. & STEINIG, W. (2005) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Editorial Erich Schmidt. Berlín.

I

IBÁÑEZ, V.E. & GÓMEZ ALEMANY, I. (2005) *El puzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado.* En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales.* Vol. 45, pp. 27-33

IBARROLA, B. (2017) *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula.* SM. Madrid.

J

JARA MURILLO, C.V. (2001) *Racionalismo, Empirismo y Funcionalismo en la explicación de universales lingüísticos.* En *Filología y Lingüística XXVII* (1), pp. 165 - 178

JIMÉNEZ RAYA, M., MARTOS RAMOS, J.J. & TASSINARI, M.G. (2017) *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching.* Peter Lang. Frankfurt am Main.

K

KARAGIANNAKIS, E. (2010) *Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren*. En Profil n° 2, Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht. Würzburg.

KAUFMANN, S., ROHRMANN, L. & SZABLEWSKI-CAVUS, P. (2005) Orientierungskurs. Geschichte, Institutionen, Leben in Deutschland. Berlín, Munich. Editorial Langenscheidt.

KLIMENKO, O., ALVARES, J.L. (2009) *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de las estrategias metacognitivas*. En Educación y Educadores, vol. 12, n°2, pp. 11-28.

KNIFFKA, G. & SIEBERT-OTT, G. (2007) Deutsch als Zweitesprache. Lehren und lernen. Paderborn. Editorial Schöningh – UTB.

KRASHEN, S. (2013) Second Language Acquisition. Theory, Applications, and Some Conjectures. Ciudad de México. Cambridge University Press.

KRAUSE, W.-D. & SÄNDIG, U. (2002) Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt del Meno. Editorial Peter Lang.

KREMERS, M.F. (2000) *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral*. Actas del Congreso Internacional ASELE XI. Zaragoza. Centro Virtual Cervantes.

L

LAMBELET, A. & BERTHELE, R. (2014) Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung. Freiburg. Institut für Mehrsprachigkeit.

- LANGUAGE POLICY DIVISION** (2009) Manual for relating language examinations to the Common Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- LEIVA, C.** (2005) *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. En *Tecnología en Marcha*, vol. 18 N°1 pp. 66 – 73
- LEBRÓN FUENTES, A.F.** (2009) *Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera*. En *Temas para la Educación*
- LENKE, N., LUTZ, H.-D. & SPRENGER, M.** (1995) *Grundlagen sprachlicher Kommunikation*. Múnich. Editorial UTB für Wissenschaft.
- LEWANDOWSKI, TH.** (1994) *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg – Wiesbaden. Editorial Quelle & Meyer.
- LINDSTROMBERG, S.** (Ed.) (2001) *110 Actividades para la clase de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- LITTLE, D.** (2008) *Knowledge about language and learner autonomy*. En Hornberger, N. H. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston. Editorial Springer Science – Business Media LLC.
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R.** (2003) *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid. MECED.
- LITTLEWOOD, W.** (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid. Cambridge University Press.
- LLORIÁN, S.** (2007) *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid. Editorial Santillana.
- LORENZO DELGADO, M., TRUJILLO TORRES, J.M., LORENZO MARTÍN, R. & PÉREZ NAVÍO, E.** (2011) *Usos del weblog en la universidad para la gestión de conocimientos y trabajo en red*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 141-154.

LUCAS-OLIVA, I., GARCÍA-JIMÉNEZ, J. & TORRES-GORDILLO, J.-J. (2021) *Teaching Competencies of Pre- Service Spanish Language Teachers through the ECO method*. En *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(7), 516-535. Recuperado de <https://doi.org/10.53333/IJICC2013/15746>

M

MACKEY, A. & GASS, S.M. (Ed.) (2012) *Research Methods in Second Language Acquisition. A practical guide*. West Sussex. Blackwell Publishing Ltd.

MARQUÉS MOLÍAS, L., ESPUNY VIDAL, C., GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. & GISBERT CERVERA, M. (2011) *La creación de una comunidad de aprendizaje en una experiencia de blended learning*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 39, pp. 55-68.

MARTÍN, A. & LEÓN, C. (2010) *Técnicas inteligentes para la recuperación de conocimiento en la enseñanza universitaria*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 38, pp. 75-89.

MARTÍN VEGAS, R.A. (2003/2004) *Evolución de la Lingüística como ciencia cognitiva*. En *Anuario de Lingüística hispánica*. Vol. 19-20, pp. 227 - 244

MARCOS GARCÍA, M.J. (2006) *Guía docente para la enseñanza de lenguas extranjeras en el EEES. Aplicación del MCER*. III Jornadas de innovación universitaria. Métodos docentes afines al EEES. Madrid. UEM.

MARTÍNEZ AGUDO, J.D. (2003) *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. En *Didáctica (Lengua y Literatura)* vol. 15. Universidad Complutense de Madrid.

MARTÍNEZ AGUDO, J.D. (2006) *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- MARTÍNEZ SALIDO, B.** (2007) *¿Qué significa aprender a través de la acción?* En PATO, E. & FERNÁNDEZ DOBAO, A., *La enseñanza del español como lengua extranjera en Québec (Actas de CEDELEQ II)*. Montreal. Universidad de Montreal.
- McLAUGHLIN, J.E. et. al.** (2014) *The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School*. En *Academic Medicine*. Vol. 89, nº2, pp. 236-243. Recuperado de http://journals.lww.com/academicmedicine/Citation/2014/02000/The_Flipped_Classroom__A_Course_Redesign_to.17.aspx
- MENÉNDEZ DOMÍNGUEZ, V.H., CASTELLANOS BOLAÑOS, M.E., ZAPATA GONZÁLEZ, A. & PRIETO MENÉNDEZ, M.E.** (2010) *Generación de objetos de aprendizaje empleando un enfoque asistido*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 38, pp. 141-153.
- MIRAS MARTÍNEZ, F., VICENTE CASTRO, F. & RUBIO HERRERA, R.** (2003) *Fundamentación psicológica del aprendizaje*. En *Revista de Educación*, núm. 332.
- MOLCHO, S.** (2013) *Körpersprache*. München. Wilhelm Goldmann Verlag.
- MÖLLER RUNGE, J.** (2001) *Siglo XXI: ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Granada. Editorial Alhulia.
- MONEREO, C.** (coord.) (2005) *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Editorial Graó.
- MONEREO, C. & BADIA, A.** (2012) *La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes*. En *Revista española de Documentación Científica*, nº Monográfico, pp. 75-99
- MONGELOS GARCÍA, A.** (2008) *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés*. Universidad del país Vasco. Leioa. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Recuperado de
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12303/mongelos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MONTGOMERY URDAY, W. (1999) *Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje: una revisión conductista*. En Revista de Investigación en Psicología, vol. 2, nº1. Pp. 115 - 148.

MORA, F. (2017) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial.

MORA BONILLA, A. & MÉRIDA CASERMEIRO, E. (2010) *Metnum: una experiencia de utilización de nuevas tecnologías y herramientas, para la mejora en los procesos de aprendizaje*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 38, pp. 201-214.

MOREIRA, M.A. (2008) *Organizadores previos y aprendizaje significativo*. En *Revista Chilena de Educación Científica*, vol. 7, nº 2, pp. 23-30.

MOYA, S.S. & O'MALLEY, J.M. (1994) *A portfolio assessment model for ESL*. En *The Journal of Educational Issues of language Minority Students*, Vol. 13 (p. 13 - 36). Revista de Office of English Language Acquisition, Language Enhancement and Academic Achievement for Limited English Proficient Student of the U.S. Department of Education.

MUÑOZ, V., LÓPEZ, I., JIMÉNEZ-LAGARES, I., RÍOS, M., MORGADO, B., ROMÁN, M., RIDAO, P., CANDAU, X. & VALLEJO, R. (2011) *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid. Ediciones Pirámide.

N

NAVARRO, J.I., ALCALDE, C., MARTÍN, C. & CRESPO, M.T. (2010) Diversos modelos de aprendizaje. En Navarro y Martín (coord.) *Psicología de la Educación para docentes*. Madrid. Ediciones Pirámide.

NAVARRO COY, M. (2005) *La potenciación de la autonomía en los centros de autoaprendizaje de lenguas*. Murcia. Quaderna Editorial.

NAVARRO ROMERO, B. (2010) *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. En *Philologica Urcitana*. Vol. 2, pp. 115-118

NEUNER, G., HUFSEIN, B. KURSISA, A., MARX, N., KOITHAN, U. & ERLLENWEIN, S. (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Munich. Universität Kassel – Editorial Langenscheidt.

NEUNER, G. & HUNFELD, H. (2004) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlín. Editorial Langenscheidt.

O

OCHOA, L. (2007) *Desarrollo de estrategias para activar las destrezas oral y auditiva en niños y adolescentes*. En PATO, E. & FERNÁNDEZ DOBAO, A., *La enseñanza del español como lengua extranjera en Québec (Actas de CEDELEQ II)*. Montreal. Universidad de Montreal.

ONRUBIA, J. (1999) Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e interventor en ellas. En COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. & ZABALA, A. (Eds.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial Graó. (Pp. 101- 124).

OSSES BUSTINGORRY, S. & JARAMILLO MORA, S. (2008) *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. En *Estudios Pedagógicos XXXIV*, nº1, pp. 187-197.

P

PAULSON, F.L., PAULSON P.R. & MEYER, C.A. (1991). *What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning*. En *Educational Leadership*, vol. 48, nº 5, pp- 60-63. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf

PELLÓN SUÁREZ DE PUGA, R. (2015) *Psicología del aprendizaje*. Madrid. UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PENZO, W. (coord.), FERNÁNDEZ, V. GARCÍA, I., GROS, B., PAGÉS, T., ROCA, M., VALLÈS, A. & VENDRELL, P. (2010) *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona. ICE y Ediciones Octaedro.

PEÑA CALVO, A. (1997) *Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de E/LE*. Actas del Congreso Internacional ASELE VIII. Centro Virtual Cervantes. Alcalá de Henares.

PÉREZ CABELLO, A. M. (2011) *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona. Horsori Editorial.

PINILLA GÓMEZ, R. (2005) *La expresión oral*. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. Sociedad general española de librería, S.A.

PINZÓN DAZA, S.L. (2005) *Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto*. En Revista La Tadeo. *Lenguas del mundo, por la ruta de Babel*. Edición nº 71, pp. 9 – 21.

POZO MUNICIO, J.I. (2008) *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza Editorial.

POZO MUNICIO, J.I. (2014) *Psicología del aprendizaje humano: adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid. Ediciones Morata.

PUIG, F. (2008) *El Marco común europeo de referencia, el Portfolio de la lengua y la evaluación en el aula*. Monográficos marcoELE núm. 7 Evaluación.

R

RAMPILLON, U. (1995) *Lernen Leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München. Ernst Hueber Verlag.

REICH, K. (2006) *Konstruktivische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

REUTER, E. (1997) *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. Munich. Editorial Iudicium.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Editorial Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Editorial Cambridge University Press.

ROBINSON, P. (Ed.) (2011) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid. Edinumen.

ROCA, J., VARCÁRCEL, M. & VERDÚ, M. (1990) *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas*. Revista

Interuniversitaria Formación Profesorado, 8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>

ROCHE, J. (2013) Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen - Basel. Editorial A. Francke.

RODRÍGUEZ GALLEGO, M.R. / GARCÍA JIMÉNEZ, F. (2010) *Evaluación y transformación de material didáctico en contenido web accesible*. En *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Vol. 38, pp. 225-238.

ROELCKE, T. (2016) *Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien*. En *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag. Berlín. Vol. 4, pp. 214-222.

RÖSLER, D. (2016) *Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung*. En *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag. Berlín. Vol. 3, pp. 135-149.

ROTH, G. (2015) *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Hamburg. Klett-Cotta.

S

SÁIZ VICENTE, E.J. (2013) *El concepto actual de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional*. En *VI Congreso Internaional Educación Católica para el siglo XXI: "Fe y Educación"* pp. 96 - 103.

SALAZAR, L. & BATISTA, J. (2006) *Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras*. En *Encuentro Educativo*, Vol. 13 (1), pp. 49 - 69.

- SÁNCHEZ, A.** (1993) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico.* Madrid. SGEL.
- SÁNCHEZ, A.** (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico.* Madrid. SGEL-Educación.
- SANTIUSTE BERMEJO, V.** (2000) *Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje.* En *Revista de Educación*, núm. 321, pp. 199 - 124
- SCHATZ, H.** (2006) *Fertigkeit Sprechen.* Goethe Institut - Editorial Langenscheidt. Munich.
- SETTINERI, J., DEMIRKAJA, S., FELDMEIER, A., GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N. & RIEMER, C.** (Ed.) (2014) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn. Verlag Ferdinand Schöningh.
- SLAGTER, J.P.** (1979) *Un nivel umbral.* En *marcoELE* núm. 5 (2007). Estrasburgo. Consejo de Europa.
- SMASAL, M.** (2010) *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften.* En *Profil* n° 2, Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht. Würzburg.
- SOUVIRON LÓPEZ, B.** (2015) *Estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita.* En Morimoto, Y. et al. (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno.* XXV Congreso Internacional ASELE. Navarra. Copysan. Pp. 911 - 922.
- STERN, H.H.** (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford. Oxford University Press.
- STERN, H.H.** (1992) *Issues and Options in Language Teaching.* Oxford. Oxford University Press.
- SUÁREZ ALFONSO, A., CRUZ RODRÍGUEZ, I., & PÉREZ MACÍAS, Y.** (2015). *La gestión de la información: herramienta esencial para el desarrollo de habilidades*

en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (3). pp. 72-79. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

T

- TAMAYO GIRALDO, G. & LOSADA A.V.** (2022) *El aprender, el saber y el enseñar: los problemas en el aula vida. Estudio de Revisión Sistemática*. En *Perspectivas Metodológicas*, Vol.2. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/359049332_El_aprender_el_saber_y_el_ensenar_los_problemas_en_el_aula_vida_Estudio_de_Revisi_on_Sistemica
- TASSINARI, M.G.** (2010) *Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung*. En *Profil n° 2, Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht*. Würzburg.
- TASSINARI, M.G.** (2017) *A Self-Access Language Centre for Learners and Teachers: Promoting Autonomy in Higher Education*. En JIMÉNEZ RAYA, M., MARTOS RAMOS, J.J. & TASSINARI, M.G. (2017) *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- TORRES ÁGUILA, J.R.** (2005) *El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero*. En *Phonica*, vol. 1.
- TRAUB, S.** (2012) *Projektarbeit erfolgreich gestalten*. Klinkhardt-UTB. Stuttgart.
- TROUVAIN, J. & ZIMMERER, F.** (2016) *Phonetische Lernerkorpora und ihr Nutzen im DaF-Bereich – eine Fallstudie*. En *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag. Berlín. Vol. 4, pp. 204-212.

V

VEENMAN, M.V.J., VAN HOUT-WOLTERS, B.H.A.M. & AFFERBACH, P. (2006) *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*. En *Metacognition Learning*. Vol. 1, pp. 3 - 14. Recuperado de http://www.denken-horen-bouwen.com/files/Metacognition_and_Learning.pdf

VEZ, J.M. (2011) *La investigación en Didáctica de las lenguas extranjeras*. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 29 n°1 pp. 81-108.

W

WENKUMS, S. (coord.) (2015) *Glossar. Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte*. München. Goethe Institut.

WERBE, F. (2010) *Eigen- und Fremdevaluation im Rahmen eines Kurses "Präsentationstechniken" für ausländische Studierende*. En *Profil n° 2, Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht*. Würzburg.

WILKINS, D.A. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. Londres. Edward Arnold.

WILLIAMS, M., BURDEN, R.L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid. Editorial Edinumen.

WOLFF, D. (2002) *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main. Peter Lang GmbH.

Z

ZAÑÓN, J. (2007) *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*. En MarcoELE, revista de Didáctica, nº5/2007

ANEXO

Portafolio para la Reflexión y el Autoaprendizaje
de la Lengua Extranjera (PRALE)

Ejemplificación en el marco de el Plan de
Investigación de Doctorado

Tesis Doctoral:
Implementación del portafolio como recurso de
aprendizaje de lenguas extranjeras. Propuesta
didáctica aplicada al alemán

Doctoranda: Isabel Mateo Cubero
Directora: María A. Borrueco Rosa

Portafolio para la Reflexión y el Autoaprendizaje
de la Lengua Extranjera (PRALE)

Ejemplificación en el marco de el Plan de
Investigación de Doctorado

ALEMÁN TURÍSTICO I
Isabel Mateo Cubero

Tarea 1: Cuestionario

FRP
individual

Hallo! Aquí tienes el mensaje que os he enviado por correo electrónico. A continuación, en el siguiente recuadro, el enlace al cuestionario.

Correo electrónico

Estimada/o estudiante:

Te doy la bienvenida al curso de Alemán Turístico I. Tengo una tarea para ti antes de nuestra primera sesión de clase. Está descrita en el apartado de Alemán Turístico I de la plataforma virtual de la universidad (CONTENIDO → PRALE → Tarea 1).

El objetivo es activar tus experiencias de aprendizaje del léxico individualmente, lo que nos permitirá posteriormente crear un intercambio colectivo en clase.

¡Atención! Por favor, completa el cuestionario que encontrarás en el enlace en cuanto te sea posible, ya que dejará de estar disponible 48 horas antes de la primera sesión de clase.

Saludos,

Equipo docente

Actividad mediante enlace a cuestionario

Cuestionario

En el siguiente enlace tienes un cuestionario con preguntas acerca de tu experiencia como aprendiente de lenguas extranjeras.

[enlace](#)

Sigue los siguientes pasos:

- Lee atentamente cada una de las preguntas planteadas
- Responde con sinceridad

El cuestionario dejará de estar disponible 48 horas antes de la primera sesión de clase [hora; día/mes/año].

Cuestionario

Tu experiencia como aprendiente de lenguas extranjeras

1. A la hora de aprender una lengua extranjera, ¿qué es para ti lo más importante? Numera por orden de preferencia, el 1 es lo más importante y el 7 lo menos.

	Gramática
	Vocabulario
	Pronunciación
	Comprensión auditiva
	Comprensión lectora
	Expresión oral
	Expresión escrita
	Otro: _____

2. ¿Piensas que hay una edad en que resulta más fácil aprender una lengua extranjera? Desarrolla brevemente tu respuesta.

3. ¿Cuánta importancia tiene para ti el dominio de vocabulario a la hora de comunicarte en una lengua extranjera?

	Mucha
	Bastante
	Poca
	Otro: _____

4. ¿Cómo se ha enfocado el aprendizaje del léxico en el aula en otras asignaturas de lenguas extranjeras?

	Con listas de vocabulario
	Con ejercicios de contextualización
	Traduciendo al español palabras sueltas y/o expresiones
	Otro: _____

5. ¿Qué técnicas de las que has utilizado te han dado buenos resultados?

6. ¿De qué crees que depende que los resultados hayan sido mejores o peores?

	De mi motivación personal
	De mi regularidad de estudio
	De la regularidad de uso del vocabulario
	De las actividades
	Del profesorado
	Otro: _____

7. Para averiguar el significado de una palabra que desconoces, ¿con qué frecuencia utilizas las siguientes opciones?

	Siempre	Frecuentemente	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca
Preguntar a compañera/o						
Preguntar a docente						
Consultar diccionario (papel)						
Consultar diccionario (online)						
Consultar traductor automático online						
Deducir por el contexto						
Deducir por el parecido con otra palabra conocida						

8. Otras acciones que llevas a cabo para conocer el significado de una palabra y no están mencionadas en la pregunta anterior:

9. ¿Has conocido técnicas de aprendizaje de vocabulario a través de docentes y compañeras/os de clase? ¿Cuál?

10. ¿Cuál sería tu recomendación para aprender vocabulario?

11. ¿Cuántos minutos has dedicado a contestar este cuestionario? (Por ejemplo: 12)

Tarea 2: Vídeo explicativo y cuestionario

FRP
individual

Hallo! Aquí tienes el mensaje que os he enviado por correo electrónico. A continuación, en el siguiente recuadro, el enlace al vídeo y al cuestionario.

Correo electrónico

Estimada/o estudiante:

Te propongo una nueva tarea. La encontrarás en el apartado de Alemán Turístico I de la plataforma virtual de la universidad (CONTENIDO → Portafolio → Tarea 2). Lee atentamente las instrucciones y completa la tarea, estará disponible durante los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

El objetivo de esta tarea es que conozcas el trabajo que se os va a requerir como parte de la evaluación continua de la asignatura.

Saludos,

Tu docente

Actividad mediante enlace a cuestionario

Vídeo explicativo + cuestionario

Puedes realizar esta tarea durante los próximos 3 días [hasta --/--/-- a las 23:59 horas].

Consiste en visionar un vídeo (menos de 7 minutos) en el que encontrarás información relevante en torno a los pilares del trabajo que realizareis de forma autónoma y colaborativa fuera del aula.

Sigue los siguientes pasos:

- Clica en el enlace, lee el cuestionario y visiona el vídeo.
- Rellena el cuestionario y envía tu respuesta.
- Si tienes dudas, hay un espacio en el cuestionario para que puedas comentarlas.

Cuestionario

1. **Las tareas que presenta el PRALE son:**
 - a) Individuales
 - b) Individuales y grupales
 - c) Grupales

2. **Nuestro PRALE se realiza en formato**
 - a) Papel
 - b) MP3
 - c) Vídeo
 - d) Word, Excel y PDF
 - e) Varía según la tarea, principalmente c) y d)

3. **Las rúbricas como herramientas de evaluación son muy útiles para:**
 - a) Docente
 - b) Estudiante
 - c) Ambas/os

4. **La metacognición es:**
 - a) La capacidad de saber qué tengo que aprender
 - b) La capacidad de saber cómo aprendo
 - c) La capacidad de saber aprender

5. **La autonomía del aprendizaje puede describirse (resumiendo mucho) como:**
 - a) La capacidad de decidir qué aprendo
 - b) La capacidad de reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje
 - c) La capacidad de tomar decisiones sobre mi proceso de aprendizaje
 - d) Otro: _____

6. **El trabajo de PRALE supone una parte de la nota final de la asignatura en evaluación continua. ¿A qué porcentaje corresponde?**
 - a) 30%
 - b) 20%
 - c) 40%
 - d) 10%

7. **Si tienes dudas, escríbelas aquí:**

8. **¿Cuántos minutos has invertido en la realización de esta tarea (vídeo y cuestionario)? (Ejemplo: 18)**

Tarea 3: Vídeo descriptivo y cuestionario

FRP
individual

Hallo! Aquí tienes el mensaje que os he enviado por correo electrónico. A continuación, en el siguiente recuadro, el enlace al vídeo y al cuestionario.

Correo electrónico

Estimada/o estudiante:

Ya está activa una nueva tarea de formato similar a la anterior. La encontrarás en el apartado de Alemán Turístico I de la plataforma virtual de la universidad (CONTENIDO → PRALE → Tarea 3). Lee atentamente las instrucciones y completa el cuestionario, estará disponible durante los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

El objetivo de esta tarea es que conozcas el trabajo que se os va a requerir como parte de la evaluación continua de la asignatura.

Saludos,

Equipo docente

Actividad mediante enlace a cuestionario

Vídeo descriptivo + cuestionario

Para realizar esta tarea dispones de 3 días [hasta el --/--/--].

En esta ocasión os presento una descripción más detallada de PRALE Sigue el enlace para llegar a la presentación en vídeo y al cuestionario.

- a) Lee el cuestionario y visiona el vídeo.
- b) Realiza el cuestionario y envía tu respuesta.

Cuestionario

1. **¿Cuántas fases componen el PRALE?**
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4

2. **¿Cómo se llaman las fases?**
 - a) 1.- Fase inicial; 2.- Fase intermedia; 3.- Fase final
 - b) 1.- Fase de reflexión; 2.- Fase de acción; 3.- Fase de evaluación; 4.- Fase final
 - c) 1.- Fase de reflexión previa; 2.- Fase de acción lingüística; 3.- Fase de reflexión final
 - d) Ninguna respuesta anterior es correcta

3. **¿Qué fase tiene objetivos metacognitivos?**
 - a) Todas
 - b) Ninguna
 - c) La 1ª y la 3ª
 - d) La 4ª

4. **¿Qué fase contempla objetivos lingüísticos?**
 - a) Todas
 - b) Ninguna
 - c) La 1ª y la 4ª
 - d) Otra:

5. **La Fase de Acción Lingüística (2ª fase) es la más larga y con mayor número de tareas. Esta organizada en 4 proyectos, cada uno de ellos se compone del mismo número de etapas, ¿cuántas son?**
 - a) 2
 - b) 3
 - c) 4
 - d) 5

6. **¿Cuántos minutos has utilizado para realizar esta tarea (vídeo + cuestionario)? (Por ejemplo: 15)**

Tarea 4: Compromiso

FRP
individual

Hallo! Aquí tienes el mensaje que os he enviado por correo electrónico. A continuación, en el siguiente recuadro, el enlace al vídeo y al cuestionario.

Correo electrónico

Estimada/o estudiante:

Ya tenemos disponible la siguiente tarea. La encontrarás en el apartado de Alemán Turístico I de la plataforma virtual de la universidad (CONTENIDO → Portafolio → Tarea 4). Lee atentamente las instrucciones y completa el formulario, estará activo durante los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

Saludos,

Equipo docente

Actividad mediante enlace a cuestionario

Compromiso

En esta ocasión te presento lo que podríamos llamar “contrato de aprendizaje”. El plazo para completar y enviar el documento es hasta el --/--/-- a las 23:59 horas.

Sigue el [enlace](#) para llegar al documento y:

- Lee atentamente los diferentes puntos y ve marcando todos con los que estás de acuerdo.
- Vuelve a leerlos todos y comprueba que has marcado los puntos de forma responsable y consciente.
- Escribe abajo la fecha y tu nombre completo.
- Envía tu contrato de aprendizaje dentro del plazo estimado.

Portafolio para la Reflexión y el Autoaprendizaje de la Lengua Extranjera (PRALE)

PRALE	+++	++	+	-
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas reflexivas de cada una de las tres fases. • Todas las tareas lingüísticas de cada uno de los cuatro proyectos. • Todas y cada una de las tareas de gestión de equipo de la Fase de Acción Lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas reflexivas de cada una de las tres fases. • Todas las tareas lingüísticas de cada uno de los cuatro proyectos. • Todas y cada una de las tareas de gestión de equipo de la Fase de Acción Lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas reflexivas de cada una de las tres fases. • Todas las tareas lingüísticas de tres de los cuatro proyectos. • La mayoría de las tareas de gestión de equipo de la Fase de Acción Lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas reflexivas de cada una de las tres fases. • Todas las tareas lingüísticas de dos de los cuatro proyectos. • La mitad o menos de las tareas de gestión de equipo de la Fase de Acción Lingüística.
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Los archivos tienen una presentación sencilla, correcta y con enriquecimiento visual. • Los archivos presentan un diseño idéntico, aportando marca personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los archivos tienen una presentación sencilla y correcta siempre. • Los archivos presentan un diseño similar y cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los archivos tienen una presentación sencilla y correcta casi siempre. • Los archivos guardan un diseño similar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los archivos tienen una presentación desorganizada, poco cuidada. • Los archivos se presentan con diversidad de diseño, poco cuidado.
Entrega	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas entregadas están dentro de plazo, algunas incluso antes y con comentarios adicionales. • Todas las tareas se han entregado por el medio y en el formato estipulados, algunas con materiales adicionales en coherencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas entregadas están dentro de plazo. • Todas las tareas se han entregado por el medio y en el formato estipulados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salvo un par de excepciones justificadas, todas las tareas entregadas están dentro de plazo. • Salvo un par de excepciones, todas las tareas se han entregado por el medio y en el formato estipulados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Varias tareas se han entregado fuera de plazo y sin justificación. • Varias entregas se han entregado por un medio y en formato no estipulados.
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las tareas son reflejo de un trabajo original y cuidado. • Todas las tareas presentan características que superan lo solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las tareas son reflejo de un trabajo original y cuidado. • La mayoría de las tareas presenta características que superan lo solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas reflejan un trabajo adecuado a lo solicitado. • Las tareas presentan las características básicas de la descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas reflejan un trabajo adecuado a lo solicitado. • Las tareas presentan las características básicas de la descripción.

Realización del glosario

EQUIPO

Rúbrica de evaluación

Glosario	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones. La elección de las palabras y expresiones seleccionadas denota un trabajo concienzudo. Presenta numerosos y correctos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones. Selección de palabras y expresiones adecuada. Presenta bastantes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. Selección de palabras y expresiones básica. Presenta algunos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones. La elección de las palabras y expresiones seleccionadas no corresponde a lo solicitado. No presenta suficientes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> Corresponde con el listado solicitado (alemán-español) aportando otras opciones lingüísticas. Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> No corresponde con el listado solicitado. Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> No presenta errores ortográficos. La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta muy pocos errores ortográficos. La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta numerosos errores ortográficos. No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

Guion

EQUIPO

Rúbrica de evaluación

Guion	+++	++	+	-
Contenido: Léxico Objetivos comunicativos Precisión y calidad	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones del propio glosario con un uso aislado de términos o expresiones externas. El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y numerosos detalles genuinos y enriquecedores para el diálogo. El resultado es adecuado y correcto con características genuinas que lo hacen excelente. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones del propio glosario con muy pocas expresiones o palabras externas. El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y algún detalle genuino y enriquecedor para el diálogo. El resultado es adecuado, completo y correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. La gran mayoría de ellas pertenece al propio glosario. El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos de forma básica. Ofrece un resultado básico y en algún caso aislado incorrecto y/o incompleto. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones del propio glosario y utiliza una gran mayoría externa. El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos. El resultado es incompleto y/o incorrecto.
Formato: Presentación Creatividad Equilibrio entre personajes	<ul style="list-style-type: none"> Presenta el texto con forma de diálogo y aporta detalles enriquecedores. Incluye varios elementos genuinos que enriquecen el formato. Las interacciones de los personajes están prácticamente equilibradas en su totalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta el texto con forma de diálogo y aporta algún detalle para enriquecer la presentación del mismo. Incluye algún elemento genuino que enriquece el formato. Las interacciones de los personajes están muy equilibradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta el texto con forma de diálogo. Se limita a lo sugerido en las instrucciones. Las interacciones de los personajes están equilibradas en general. 	<ul style="list-style-type: none"> No presenta el texto en forma de diálogo. Las interacciones de los personajes no están equilibradas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> No presenta errores ortográficos. Los datos en relación al género y los plurales y las formas irregulares es siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta algún error ortográfico aislado. Los datos en relación al género y los plurales y las formas irregulares es casi siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta muy pocos errores ortográficos. Los datos en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta numerosos errores ortográficos. Son incorrectos muchos de los datos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

Vídeo

EQUIPO

Rúbrica de evaluación

Vídeo	+++	++	+	-
Contenido: Representación del guion Calidad del sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. Incluye algún elemento enriquecedor. • La calidad de sonido es muy buena y el diálogo completo se oye muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. • La calidad de sonido es buena y el diálogo completo se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del diálogo, aunque no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es adecuada, aunque en alguna parte no se oye bien, en su mayoría sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se representa la totalidad del diálogo o no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es baja, por lo que en algunas partes o en su mayoría no se oye bien.
Formato: Escenario Planos	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa realísticamente el contexto del guion. • Los distintos planos contribuyen a unas muy óptimas grabación de sonido y visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa casi realísticamente el contexto del guion. • Hay suficientes planos que posibilitan la adecuada grabación de sonido y la completa visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa el contexto del guion de forma básica. • Hay diferentes planos, lo que permite una adecuada grabación de sonido y la visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario no representa apenas el contexto del guion. • No hay planos, todo está grabado a la misma distancia lo que dificulta la grabación de sonido o la visión del contexto.
Corrección: Entonación Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es excelente. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada y cuidada, muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es buena. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada con algún error aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es adecuada en su mayoría. • El diálogo presenta algunos errores de pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es similar y no se distinguen. • El diálogo presenta numerosos errores de pronunciación.

Etapa de Aplicación

Dedicación estimada para la tarea: A-30+B-30 minutos/rol

DIARIO DE TRABAJO

El DIARIO DE TRABAJO permite recoger el seguimiento de las tareas que vas realizando, tanto individualmente como con el equipo, y debe realizarse paralelamente al trabajo correspondiente de la Fase de Acción Lingüística, ya que es la única manera de que resulte un documento veraz al proceso.

La recogida de datos se hace según los siguientes parámetros: tarea, función y tiempo de dedicación. La plantilla facilitada en formato Word (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Diario de Trabajo – Plantilla Word) tiene también un apartado para observaciones, que puede rellenarse con más o menos extensión o dejarse en blanco, según necesites o no especificar alguna cuestión que consideres anotar.

Se trata de un documento individual, al contrario que el de Plan de Trabajo definitivo, y se entrega junto con el resto de material del PRALE en formato PDF.

Diario de trabajo de: _____

<i>Projekt 1</i>			
Etapa de Organización			
Tarea	Función	Tiempo	Observaciones
Etapa de Compilación			
Tarea	Función	Tiempo	Observaciones
Etapa de Aplicación			
Tarea	Función	Tiempo	Observaciones
	A:	B:	

PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo consiste en organizar las diferentes tareas dejando por escrito quién se encargará de hacer qué, cómo hay que hacerlo y cuándo hay que realizar las diferentes entregas.

Disponéis de una plantilla en formato Word en PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Plan de Trabajo – Plantilla Word.

Otro factor importante es que, una vez consensuado el plan de trabajo, éste debe ser accesible a todos los miembros del equipo en cualquier momento, deberá subirse al espacio “Intercambio de archivos” del grupo. Podéis subirlo en el formato que deseéis, utilizando la plantilla de referencia, podéis modificarla según vuestro criterio y necesidades o usarla tal cual.

El Plan de Trabajo de cada *Projekt* puede modificarse a lo largo del proceso. En ese caso deben subirse las distintas versiones del mismo (marcando las modificaciones y exponiendo las causas de las mismas en los apartados correspondientes).

Plan de trabajo:

Projekt 1

Objetivos:

- Responsabilizarnos del proceso: leer y entender las instrucciones; realizar, proponer y asumir el plan de trabajo.
- Gestionar eficientemente el trabajo en equipo.
- Trabajar el léxico según las indicaciones dadas.
- Crear un guión utilizando términos y expresiones trabajadas.
- Grabar el diálogo.
- Presentar los trabajos (resultados) en los plazos fijados.
- Valorar las actividades y el trabajo en equipo.

Organización					
Función	Estudiante	Procedimiento	Formato	Plazo	Comentarios

Compilación					
Función	Estudiante	Procedimiento	Formato	Plazo	Comentarios

Aplicación – sección A					
Función	Estudiante	Procedimiento	Formato	Plazo	Comentarios

Aplicación – sección B					
Función	Estudiante	Procedimiento	Formato	Plazo	Comentarios

Otros comentarios	
Tema	Comentarios

GLOSARIO

Del latín *glossarium*

1. m. Catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, de una misma obra, etc., definidas o comentadas.
2. m. Conjunto de glosas o comentarios, normalmente sobre textos de un autor.

www.rae.es

El catálogo de palabras se presenta en muchas ocasiones en forma de lista, cuando se trata de un glosario más sencillo, y ordenado según diferentes criterios: por orden de aparición de las palabras en los textos, por tipo de palabras, alfabéticamente...

Los glosarios, según la finalidad, pueden presentar formatos más elaborados, incluyendo contexto de la palabra, su etimología, sinónimos, definición, término correspondiente en otro idioma, imagen, etc.

Nuestro glosario:

Como indica la definición de la RAE, un glosario comprende definiciones de las palabras incluidas. En nuestro caso se trata de una compilación de palabras en alemán con su correspondiente en español.

El objetivo principal de nuestro glosario es crear un material de consulta y estudio para el aprendizaje de la lengua alemana.

Para asegurarnos de que el glosario refleja adecuadamente los materiales del curso, las funciones de *generación* y de *supervisión* deben realizarse concienzudamente. Nuestra compilación de palabras requiere de una selección, por lo que el criterio de elección de las unidades (términos y expresiones) que forman parte de nuestro trabajo es requisito fundamental: no debe incluir todas y cada una de las palabras, ni tampoco resultar escasa la selección.

Por otro lado, un material que aspira a ser “de consulta y estudio para el propio estudiantado” debe cumplir con un control ortográfico y una serie de cuestiones morfológicas necesarias para el aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

Por ello, la función de *revisión ortográfica* implica comprobar palabra por palabra que la ortografía de cada una de ellas sea la correcta: orden correcto de las letras que forman la palabra, mayúscula o minúscula según el tipo de palabra y que no falte la diéresis o la consonante “ß” en caso necesario.

La función de *corrección gramatical* consiste en revisar que determinada información no falte en el listado: el género del sustantivo y su forma del plural, en el caso de los verbos las formas irregulares.

Por último, con la función de *ampliación* se realizará la contextualización y/o ilustración con ejemplos de algunas de las palabras y expresiones. Aquí pueden añadirse también comentarios para especificar cuestiones concretas referidas a la pronunciación, a la interculturalidad y, en general, a lo que nos interese como aprendientes.

Guion

En la RAE encontramos la siguiente definición:

“De guía.

2. m. Texto en que se expone, con los detalles necesarios para su realización, el contenido de un filme o de un programa de radio o televisión.”

www.rae.es

La realización de esta tarea tiene dos objetivos principales: el primero es aplicar el vocabulario (trabajado en la **Etapas de Compilación**) a una situación comunicativa, y el segundo objetivo será realizar funciones de autocorrección lingüística.

El resultado será el diálogo – guion que utilizaréis para la tarea 8 (secciones A y B).

Nuestro guion:

El guion debe tener el número de participantes que indiquen las instrucciones y debe limitarse al contenido solicitado, no obstante, la creatividad es siempre bienvenida.

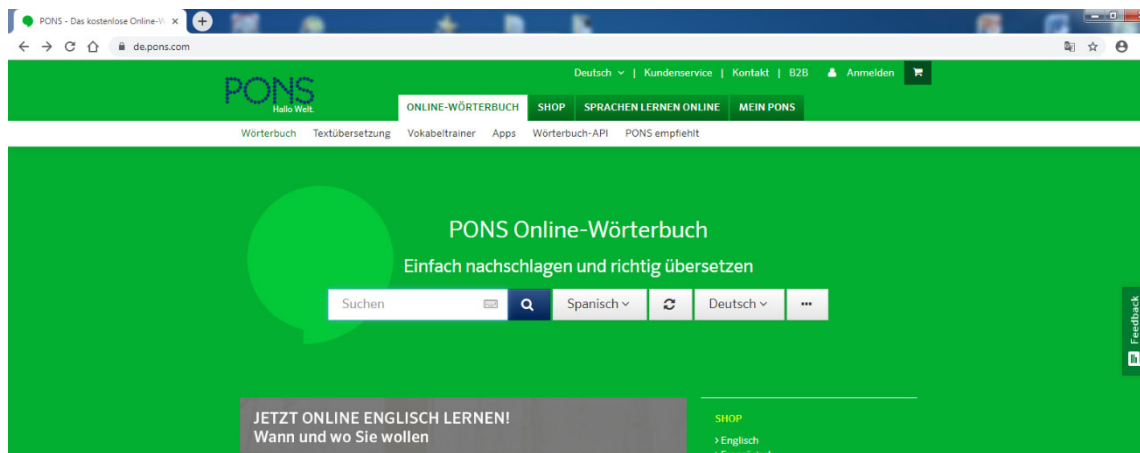
El guion o diálogo debe cumplir los siguientes requisitos:

- Los personajes tienen una participación equilibrada y coherente con el objetivo lingüístico.
- El diálogo comprende términos y expresiones recopiladas en el trabajo de léxico de la etapa de compilación.
- El diálogo representado tendrá una duración entre 30 y 90 segundos.
- El guion incluye comentarios entre paréntesis en español para dar indicaciones contextuales. (Por ejemplo: “suena el teléfono”).

Revisión ortográfica

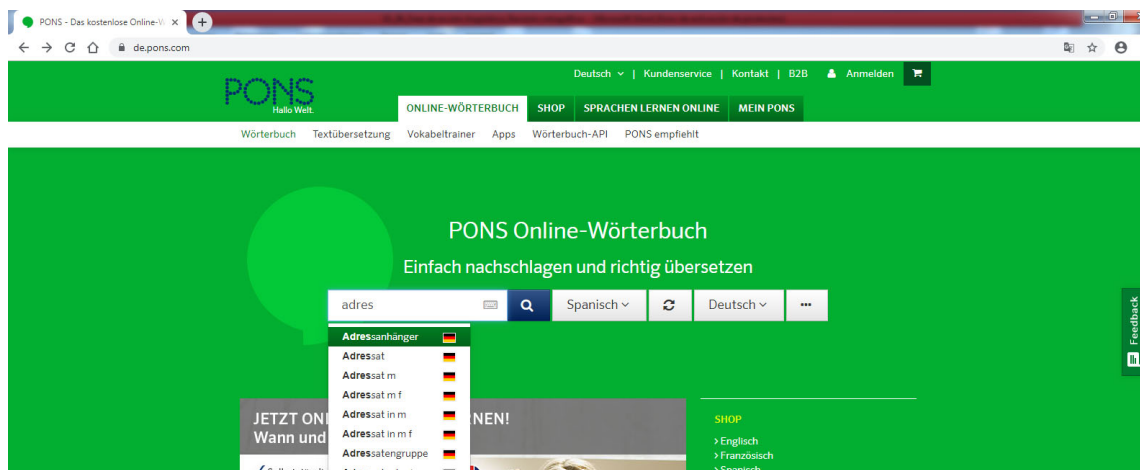
Algunas cuestiones relacionadas con la corrección de los textos que escribimos, podemos controlarlas con el recurso adecuado desde los inicios del aprendizaje de la lengua extranjera.

La revisión ortográfica puede realizarse cómodamente con ayuda del diccionario online gratuito disponible en el enlace www.pons.de.

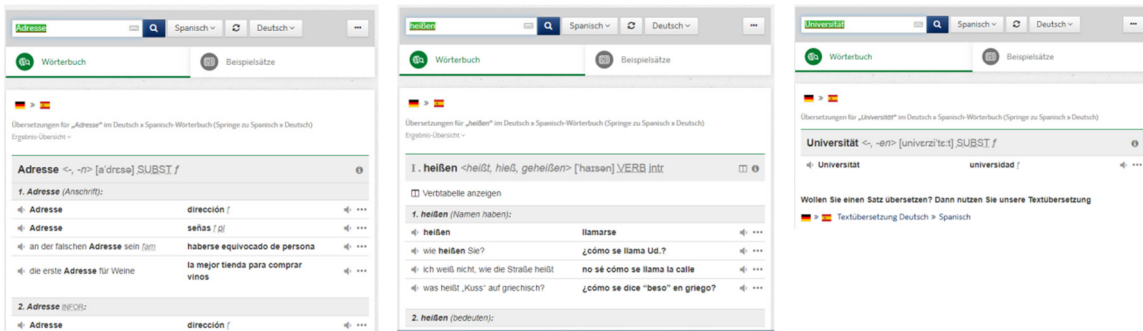


Introducimos el término en el campo de búsqueda: *Suchen* (buscar), seleccionamos las lenguas *Spanisch* (español) y *Deutsch* (alemán) y clicamos en el cuadro azul de la lupa junto a *Suchen*.

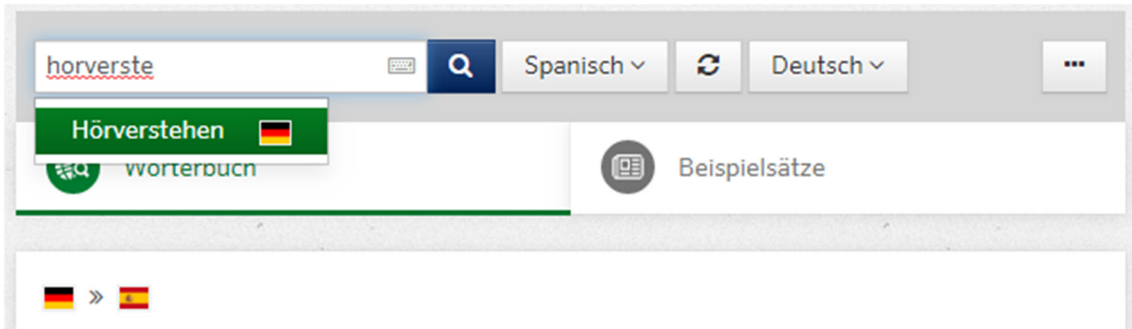
El diccionario va proponiendo palabras por coincidencia y podemos elegir clicar en una de las opciones o escribir la palabra al completo y clicar en la lupa.



En la siguiente pantalla aparece la palabra en mayúscula o minúscula con diéresis (Umlaut) o no, -ss- o -ß-, etc. según corresponda.



Cuando no escribimos la palabra adecuadamente en cuanto a mayúsculas, diéresis y consonante ss/ß, el diccionario ofrece las palabras con su grafía correcta:



Y ¡listo! Ya puedes corregir ortográficamente tu texto.

Además:

No olvides echar un ojo a las diferentes posibilidades que te ofrece este recurso para aprender alemán, como los ejemplos de oraciones, las expresiones hechas, y la pronunciación (clicar en la imagen de altavoz junto a la palabra).

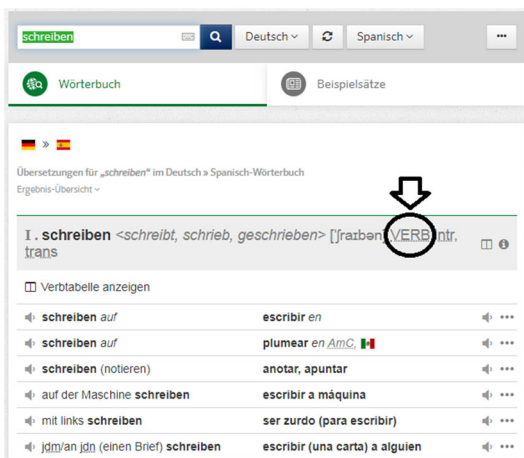
Revisión gramatical

Para realizar la revisión gramatical y poder corregir posibles errores, vamos a servirnos de:

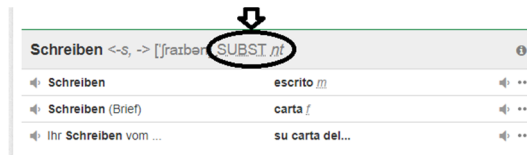
- ➔ los apuntes de gramática que trabajamos durante el curso,
- ➔ el trabajo de léxico (glosario o lo que corresponda en cada *Projekt*) que hemos creado en equipo,
- ➔ el diccionario online gratuito disponible en el enlace www.pons.de.

Tipo de palabra

Conocer el tipo de palabra nos ayuda a orientarnos en la corrección que debemos aplicar, por ejemplo: adverbios, conjunciones, partículas y preposiciones no sufren cambios en su forma, es decir, ni se declinan como los artículos, sustantivos y adjetivos ni se conjugan como los verbos.



Verbo a la izquierda ← y sustantivo aquí abajo ↓.



El género de los sustantivos

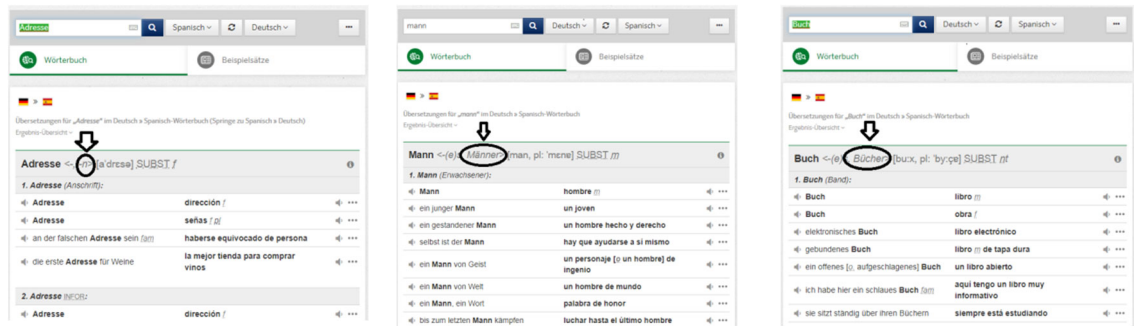
En lengua alemana hay tres géneros: femenino, masculino y neutro. Tanto si tenemos dudas sobre el género de una palabra, como si queremos realizar una revisión de esta cuestión, acudiremos como primera referencia al **GLOSARIO** que hemos creado en la **Etapa de Compilación**, ya que éste ya ha sido revisado en estas cuestiones.

Para palabras que no están en nuestro glosario usaremos el diccionario **Pons online**.



La forma plural de los sustantivos

La formación del plural tiene determinadas reglas y muchas excepciones, de manera que para asegurarnos de que utilizamos el sustantivo en su forma plural correcta, consultaremos nuestro trabajo léxico y en caso de que la palabra no esté recogida en él, el diccionario **Pons online**.



El caso de los sustantivos y sus artículos o pronombres

En lengua alemana existe la declinación de sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres. Hay cuatro casos: nominativo, acusativo, dativo y genitivo.

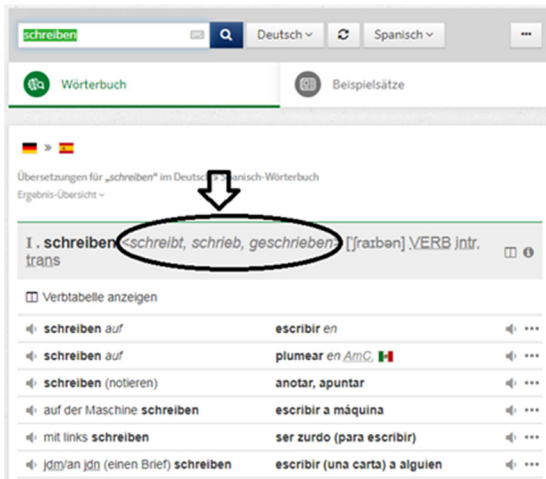
En clase hablaremos de cómo se forman y de qué función cumplen. En este nivel de lengua trabajaremos concretamente la declinación de artículos y pronombres en los casos nominativo, acusativo y dativo.

Para asegurarnos de que utilizamos correctamente la declinación de este tipo de palabras, primero debemos saber el género del sustantivo, pues la palabra que le acompañe o sustituya (artículo o pronombre respectivamente) debe concordar en género, número y caso.

De la declinación de los adjetivos nos ocuparemos más adelante.

La conjugación de los verbos irregulares

En el nivel de lengua correspondiente a este curso vamos a trabajar el tiempo **presente de indicativo**. Conoceremos la forma verbal en **infinitivo** y su conjugación en presente. Hay verbos regulares y verbos irregulares. Para comprobar que la conjugación es correcta consultaremos los apuntes de clase, nuestro **GLOSARIO** y/o el diccionario **Pons online**.



La forma en negrita “**schreiben**” es el infinitivo, las tres formas que encontramos entre corchetes y en cursiva corresponden a:

- 3ª persona singular de presente de indicativo
- 3ª persona singular de pretérito imperfecto de indicativo
- Participio

Debemos recordar que los verbos irregulares en presente de indicativo presentan esa irregularidad exclusivamente en las personas 2ª y 3ª de singular, el resto de personas siguen la regla regular.

La posición de palabras en la oración

La estructura de las oraciones en alemán tiene algunas reglas fijas:

- El **sujeto** de la oración siempre aparece (en español a veces no)
Ejemplo: *Er kommt aus England.* (Incorrecto: ** kommt aus England.*)

- El **verbo** aparece siempre en la segunda posición:
Ejemplos: *Er **spricht** Italienisch.*

*Wie **heißen** Sie?*

*Heute **gehen** wir ins Theater.*

Excepción:

En las preguntas con respuesta “sí” o “no”, por ejemplo: ***Sind** Sie Frau Dose?*

- En el uso de los denominados **verbos separables**, el prefijo separable aparece al final de la oración.

Ejemplo: ***aufstehen** → Ich **stehe** um 7 Uhr **auf**.*

Cuando lleves a cabo la revisión gramatical del diálogo, debes utilizar este sistema:

1. Marca el error en el diálogo subrayando la palabra o palabras afectadas y cambiando su color a rojo.
2. Introduce un comentario con el tipo de error. Para la tipología de error, utilizaremos la siguiente tabla de abreviaturas:

Abreviatura	Explicación y ejemplo
C.	Caso: el artículo o el pronombre no aparecen en el caso que corresponde. <i>Ich spreche mit *der Chef. → mit dem Chef.</i>
G.	Género: en el diálogo aparece un artículo acompañando a un sustantivo o un pronombre de género incorrecto. <i>*der Buch → das Buch</i>
Pl.	Plural: la forma del sustantivo plural no es correcta. <i>die *Buchs → die Bücher</i>
Po.	Posición: las palabras de la oración no están en la posición que corresponde. <i>Hier du *wohnst? → Hier wohnst du?</i>
Pr.	Pronombre: el pronombre utilizado no corresponde. <i>*Er heißt Oli → Sie heißt Oli. (Oli es una mujer)</i>
V.	Verbo: la forma del verbo es incorrecta. <i>*Sprechst du Deutsch? → Sprichst du Deutsch? Ich *wohnen in Berlin. → Ich wohne in Berlin.</i>
Vo.	Vocabulario: la palabra no es correcta en el contexto analizado (el significado no corresponde, está escrita en otro idioma, etc.). <i>Ich *wohne aus Spanien. → Ich komme aus Spanien. Ich spreche *Italien. → Ich spreche Italienisch.</i>

En la siguiente tabla puedes ver varios ejemplos:

Ejemplo:

Hallo, Peter! Wie gehst es dir?

Das Kurs ist interessant.

Kennst ihr Stefan?

Ich hier bin neu.

Paso 1: Marcar errores en rojo y subrayado

Hallo, Peter! Wie gehst es dir?

Das Kurs ist interessant.

Kennst ihr Stefan?

Ich hier bin neu.

Paso 2: Comentar tipo de error

Hallo, Peter! Wie gehst es dir?

Das Kurs ist interessant.

Kennst ihr Stefan?

Ich hier bin neu.

Comentario [11]: V.

Comentario [12]: G.

Comentario [13]: Pr.

Comentario [14]: Po.

Corrección gramatical

La corrección gramatical del diálogo tiene 2 partes. La primera corresponde a la revisión y marca del error, para lo que proponemos un sistema en “Revisión gramatical”. La segunda parte consiste en interpretar correctamente las marcas realizadas y llevar a cabo la corrección, para lo que os damos unas pautas.

Cuando lleves a cabo la corrección gramatical del diálogo, ten en cuenta:

1. La persona de tu equipo con la función de revisión gramatical ha marcado los errores encontrados siguiendo la siguiente tabla de abreviaturas.

Abreviatura	Explicación y ejemplo
C.	Caso: el artículo o el pronombre no aparecen en el caso que corresponde. <i>Ich spreche mit *der Chef. → mit dem Chef.</i>
G.	Género: en el diálogo aparece un artículo acompañando a un sustantivo o un pronombre de género incorrecto. <i>*der Buch → das Buch</i> <i>*Er heißt Oli → Sie heißt Oli. (Oli es una mujer)</i>
Pl.	Plural: la forma del sustantivo plural no es correcta. <i>die *Buchs → die Bücher</i>
Po.	Posición: las palabras de la oración no están en la posición que corresponde. <i>Hier du *wohnt? → Hier wohnst du?</i>
Pr.	Pronombre: el pronombre no corresponde. <i>Kommt *er aus Hamburg? → Kommt ihr aus Hamburg?</i>
V.	Verbo: la forma del verbo es incorrecta. <i>*Sprechst du Deutsch? → Sprichst du Deutsch?</i> <i>Ich *wohnen in Berlin. → Ich wohne in Berlin.</i>
Vo.	Vocabulario: la palabra no es correcta en el contexto analizado (el significado no corresponde, está escrita en otro idioma, etc.). <i>Ich *wohne aus Spanien. → Ich komme aus Spanien.</i> <i>Ich spreche *Italian. → Ich spreche Italienisch.</i>

2. Corrige los errores. El tipo de error te indica qué debes observar. Por ejemplo, si te trata de un error tipo G, puedes buscar ese sustantivo en vuestro glosario o en el diccionario [Pons online](#) y comprobar cuál es el género correcto.
3. Es importante que **no borres** el texto, **copia y pega** a continuación para que quede constancia de la evolución del texto. Es un archivo que refleja el trabajo en equipo en esta etapa.
4. Si tienes dudas, consulta con el resto de tu equipo a través del foro del grupo, o con otras personas que estén realizando esta actividad en otros equipos y con el equipo docente en el foro de clase dedicado al Portafolio A1.1.

Texto corregido:

Recepción de texto con errores marcados y comentados

Hallo, Peter! Wie **gehst** es dir?

Comentario [15]: V.

Das Kurs ist interessant.

Comentario [16]: G.

Kennst **ih** Stefan?

Comentario [17]: Pr.

Ich hier **bin** neu.

Comentario [18]: Po.

Corrección

Hallo, Peter! Wie geht es dir?

Der Kurs ist interessant.

Kennst du Stefan?

Ich bin neu hier.

¿Cómo hemos corregido estos errores?

- “*gehst*” está marcado como error V (verbo). Puedes revisar teniendo en cuenta a) cómo está escrita esta expresión en el glosario, en tus apuntes, en el libro de clase, en el diccionario [Pons online](#), b) comprobar la conjugación del verbo: el sujeto de la oración es “*es*” (3ª persona singular), la desinencia en presente debe ser “-t” y el infinitivo es “*gehen*”. Con ambas opciones comprobarás que corresponde “*geht*”: *Wie geht es dir?* (¿Cómo te va?).
- “*Das*” está marcado como error G (género). En este caso consultaremos el glosario y el diccionario [Pons online](#), donde comprobaremos qué género tiene este sustantivo. Si nuestro glosario ha sido revisado correctamente, coincidirá con la información proporcionada por el diccionario online. “*Kurs*” es un sustantivo masculino, por lo que el artículo debe ser “*der*”. “*Der Kurs ist interessant*” (el curso es interesante).
- “*ih*” está marcado como error Pr (pronombre). Como frase aislada es más complicado de comprobar, pero suponemos que forma parte de nuestro diálogo y que, por tanto, está contextualizada. Sabemos por el contexto que ese diálogo no hace referencia a “vosotros” sino a “tú” y el verbo en concordancia con la 2ª persona de singular no está marcado como error, es correcto según la persona que ha revisado el diálogo gramaticalmente. “*Kennst du Stefan?*” (¿Conoces a Stefan?).
- “*bin*” está marcado como error Po (posición). La estructura de la oración es bastante fija en alemán. En una oración principal, el verbo va en 2ª posición. Para corregir este tipo de errores puedes consultar los materiales de clase (textos y apuntes de gramática). “*Ich bin neu hier*” (Soy nueva/o aquí).

Vídeo

El objetivo del vídeo que vais a realizar en cada una de las unidades didácticas es el de aplicar lo trabajado a un ejercicio comunicativo. Además, os proporcionareis un “espejo” en el que observaros en acción.

Esta descripción del vídeo está estructura en tres apartados: objetivos, características y recursos necesarios

a) **Objetivos:**

- Ofrecer un archivo audiovisual como resultado del trabajo en equipo.
- Permitir diferentes pruebas hasta que el equipo quede satisfecho con el resultado final.
- Permitir a quienes participan como actrices/actores verse y oírse en situaciones comunicativas en alemán y observar y analizar su pronunciación, entonación y lenguaje corporal.
- Permitir a quienes realizan las funciones de la sección B (dirección, asistencia de cámara e interpretación) observar a quienes interpretan y proporcionarles valoraciones en torno a la pronunciación, la entonación y el lenguaje corporal.

b) **Características:**

- Debe grabarse a una distancia que posibilite que se oiga y se entienda bien, así como para que se vea que actrices/actores no leen ni tienen notas alrededor.
- Debe tener una duración entre 30 y 120 segundos, lo que permite silencios o cambios de plano.
- No es un vídeo profesional, por lo que no requiere de edición, puede grabarse en una sola toma.
- No requiere de escenografía, ya que lo principal es la situación comunicativa y el uso de la lengua y del lenguaje corporal que hacen actrices/actores.
- El formato está abierto a la creatividad del equipo.
- El visionado del vídeo es exclusivo para integrantes del equipo de trabajo y el equipo docente.

c) **Recursos necesarios:**

- Recursos humanos

Quienes tienen la función de representar un papel deben aprender el diálogo para llevarlo a cabo de la forma más natural posible, esto es:

- a) poniéndose en situación,
- b) conociendo el significado de las expresiones y palabras que se utilizan (tanto las propias frases como las del resto de participantes),
- c) practicando/ensayando tanto individualmente como con el equipo.

Además se requiere de:

- d) empatía
- e) proactividad
- f) buena gestión del trabajo en equipo

- Recursos materiales y tecnológicos

- a) Localización para grabar
- b) Cámara para grabar
- c) Auriculares para la revisión del audio del vídeo

Recreación del guion - Vídeo

Para llevar a cabo la recreación del guion, vamos a necesitar tener claros un par de conceptos del ámbito audiovisual.

Vamos a definir los conceptos de “localización”, “escenografía”, “vestuario” y “escenificación” con ayuda de las definiciones que aporta el diccionario online de la RAE y vamos a aplicarlos a nuestra tarea.

Recordemos en todo momento que **no** se trata de hacer productos audiovisuales profesionales, ¡por favor!

Para recrear nuestro guion necesitamos tomar decisiones acerca de:

Localización	<p>2. f. Cinem. y TV. Escenario de un rodaje fuera de un estudio. → El lugar en que vamos a llevar a cabo la grabación del vídeo.</p>
Escenografía	<p>1. f. Arte de diseñar o realizar decorados para el teatro, el cine o la televisión. 2. f. Conjunto de decorados de una representación teatral, de una película o de un programa de televisión. <i>Preparar la escenografía de una obra.</i> → Elementos de mobiliario y otros objetos que nos ayuden a recrear la escena de forma más realista. (Por ejemplo: un ordenador, una mesa alta, un cartel, una maleta...)</p>
Vestuario	<p>2. m. Conjunto de trajes necesarios para una representación escénica. → Ropa específica. (Por ejemplo: chaqueta, camisa, ...)</p>
Escenificación	<p>1. f. Acción y efecto de escenificar. → Representar el guion. Para preparar la escenificación “dramatizaremos” el guion y marcaremos las cuestiones relevantes de pronunciación y entonación.</p>

Anotaciones

Recreación del guion – Vídeo

<p>Localización</p>	<p>Escenificación</p>
<p>Escenografía</p>	
<p>Vestuario</p>	

Recreación del guion - Vídeo

<p>Localización</p> <p>Cafetería de la facultad a primera hora (8.00-8.20)</p>	<p>Escenificación (→Copiamos guion)</p> <p>[<i>Petra, recepcionista B, se encuentra en la recepción del hotel consultando el ordenador. Se acerca Emma, recepcionista A, se pone a su lado y hablan</i>]</p> <p>A: Hallo, Petra! Wie geht es dir? [Exclamación] [Interrogación] /a/ ii/i^a/ B: Danke, gut! Und dir? [Exclamación] [Interrogación] /i^a/ A: Es geht. [<i>ven acercarse a Stefan, recepcionista C</i>] Kennst du Stefan? [Interrogación] C: Hallo, ich bin Stefan. [<i>tiende la mano a B</i>] Ich bin <u>neu hier</u>. /oi/ ji^a/ [<i>se dan la mano</i>]</p>
<p>Escenografía</p> <p>2 mesas altas (mostrador) 1 portátil 1 teléfono</p>	<p>B: Angenehm, ich bin Petra. Herzlich willkommen! [Exclamación] /je^a</p> <p>(Este diálogo dura aproximadamente 16 segundos, ¡es un ejemplo!)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ojo a la entonación de preguntas → ¡Exclamaciones! → Diptongos <i>ie</i> (ii), <i>eu</i> (oi) → Sonidos: h en <i>hallo</i> (jalo), <i>geht</i> (muda); r final de sílaba en <i>dir</i> (di^a), <i>herzlich</i> (je^azlich)
<p>Vestuario</p> <p>Camisas, corbatas</p>	

Tarea 1: Creación de plan de trabajo

PROJEKT_1
individual

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Objetivos lingüísticos	3
Etapa de Organización: tareas 1-2-3, funciones, objetivos	4
Etapa de Compilación: tareas 4-5-6, funciones, objetivos	6
Etapa de Aplicación: tareas 7-8-9, secciones A y B, funciones, objetivos	8
Recomendaciones	10



ETAPA DE ORGANIZACIÓN

Tarea 1

Esta primera tarea es primordial para planificar todo el trabajo del *Projekt_1*. La organización es idéntica en los siguientes *Projekte*, por tanto, aunque para esta tarea necesites más tiempo, en las siguientes podrás realizarla en menos tiempo. Los objetivos lingüísticos son diferentes en cada *Projekt*, tanto el trabajo con el léxico como la situación comunicativa, así mismo, los cuestionarios de las tareas 3, 6 y 9 también divergen entre los distintos proyectos.

Antes de comenzar:

- ➔ La carpeta de Información Relevante dispone de plantillas, descripciones y rúbricas que te ayudarán a organizar el trabajo
- ➔ Ten a mano la plantilla de Plan de Trabajo para crear tu propuesta
- ➔ Facilita tu propuesta de PT en el espacio virtual de tu grupo y concertad la fecha/hora de la primera reunión a través de vuestro foro.
- ➔ Las rúbricas os permitirán consensuar las características de vuestros productos y valorar posteriormente la calidad del resultado.
- ➔ Ten presente que en las tareas de equipo las diferentes funciones a realizar se ejecutan de forma consecutiva, salvo en la tarea 8, que algunas pueden llevarse a cabo simultáneamente. Esto es fundamental a la hora de planificar para organizarse con los plazos.

Resumen de etapas, tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_1*.

Estás en la **Tarea 1** de la **Etapa de Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (individual)	1. Crear Plan de Trabajo	60 min
Organización (equipo)	2. Reunión con el equipo y selección del plan de trabajo	30 min
Organización (individual)	3. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Compilación (equipo)	4. Realización del glosario	30 min
Compilación (equipo)	5. Reunión y revisión del glosario	30 min
Compilación (individual)	6. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Aplicación (equipo)	7. Realizar guion	30 min
Aplicación A/B (equipo)	8. Realizar vídeo	90 min
Aplicación (individual)	9. Cuestionario	10 min
En un plazo de 3 semanas, el <i>Projekt_1</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		5h

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar un **glosario**, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Léxico:

Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español).

Opción A: crear un listado de palabras y expresiones en el orden en que aparecen en los materiales del curso.

Opción B: crear un listado de palabras y expresiones ordenados alfabéticamente.

2º Elaborar un **guion** para una situación comunicativa concreta, utilizando el glosario que habéis realizado previamente. Este guion lo trabajaréis después en formato vídeo, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Situación comunicativa:**Diálogos en espacios concretos de un hotel****Contexto: Recepción de hotel**

Realiza el proyecto de prácticas en empresa en un hotel, en la recepción de éste.

Dos recepcionistas (A y B) se encuentran haciendo tareas de gestión y llega otra/o nueva/o recepcionista (C). (C) saluda a (A), se presentan. (A) presenta (C) a (B) y ambas personas se saludan.

Suena el teléfono de la recepción. (B) responde a la llamada: Se trata de una persona que se aloja en el hotel y desea realizar una inscripción en una de las actividades que ofrece el hotel. (B) y la persona dialogan.

Este diálogo puede llevarse a cabo de diversas maneras: podemos subtitular las frases de la persona alojada, por tanto no se oiría; otra opción sería que (A) o (C) hiciera la *voz en off* del huésped.

Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel y que se use cierta variedad de expresiones. Es importante también el uso de la cortesía: el equipo de recepción se tutea entre sí, mientras que el equipo y la/el cliente se hablan de usted.

TAREA 1	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarnos del proceso - Leer y entender las instrucciones - Tomar decisiones sobre los objetivos lingüísticos - Realizar un plan de trabajo - Realizarlo en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones • Aclaración de dudas en caso necesario • Creación de propuesta de plan de trabajo (por escrito) 	
Resultado	
Propuesta de plan de trabajo PDF	

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada participante cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en "Intercambio de archivos" estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarias	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

TAREA 2	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer plan de trabajo - Revisar el plan de trabajo del resto del equipo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo. 	
Resultado	
Plan de trabajo	

TAREA 3	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 1 y 2- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuestas	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma.	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: listado de palabras ordenadas según aparecen en los materiales del curso. Opción B: listado de palabras ordenadas alfabéticamente]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

TAREA 5	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Revisar glosario - Reunirse virtualmente - Comentar posibles modificaciones del glosario - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → revisión del glosario elaborado. 	
Resultado	
Glosario	

TAREA 6	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 4 y 5- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Saludos e inscripción en recepción de hotel) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo, grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES	
Video en formato mp4	

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

TAREA 9	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 7 y 8 (secciones A y B) - Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y verbalización de la misma 	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

RECOMENDACIONES generales:

- ➔ Recordad que el plan de trabajo elegido debe ser accesible a todo el equipo en cualquier momento, debéis subirlo al espacio de vuestro grupo “Intercambio de archivos” del aula virtual.
- ➔ En cuanto al **VIDEO**, recordemos que **no se trata de hacer un vídeo profesional**, las características son muy básicas: que las personas que hablan salgan en la pantalla, que se puedan ver sus caras y que se escuche bien lo que dicen.
- ➔ Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación. Por ejemplo: lista_María.doc puede ser menos claro que Projekt_2_Glosario_Rev_Ortográfica.doc (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- ➔ Realizad vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- ➔ Si tenéis dudas y en el grupo no podéis resolverlas, usad el foro creado para el Portafolio, las resolveremos por ese medio. 😊 😊 😊
- ➔ Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Características y recursos básicos de las tareas del *Projekt*

P R O J E K T 1	Etapa	Tarea N°	Dedicación aprox. / persona	Individual / equipo	Información relevante	Funciones	Ficha técnica	Rúbrica
	Organización	1	60'	Individual	Plan de Trabajo		Plan de Trabajo	
		2	30'	Equipo		Sí		
		3	10'	Individual				
	Compilación	4	30'	Equipo	Glosario Revisión ortográfica Revisión gramatical	Sí		Sí
		5	30'	Equipo				
		6	10'	Individual				
	Aplicación	7	30'	Equipo	Guion (Revisión ortográfica) (Revisión gramatical) Corrección gramatical	Sí		Sí
		8	90'	Equipo	Video Grabación	Sí	Anotaciones	Sí
9		10'	Individual					

Tarea 2: Configuración de plan de trabajo

Projekt_1
EQUIPO

Para llevar a cabo ésta y las siguientes tareas del *Projekt_1* es esencial haber realizado previa y concienzudamente la tarea 1.

	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer el plan de trabajo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo. 	
Resultado	
Plan de trabajo	

La reunión se inicia con el **reparto de funciones**, que permanecerán asignadas durante toda la ejecución del *Projekt_1*. En esta etapa las funciones de los roles se realizan de forma simultánea.

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada miembro cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en "Intercambio de archivos" estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarios	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Concretad la fecha y horario de vuestra reunión virtual teniendo en cuenta que debéis poder acceder a las propuestas del resto del equipo y tener la posibilidad de defender la vuestra.
2. Leed las propuestas del equipo y buscad coincidencias/divergencias, marcad las que os parecen mejor opción y apuntad por qué.
3. Si durante esta tarea os surgen dudas sobre nuestro Plan de Trabajo consultad la carpeta: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Plan de Trabajo → Descripción. *Si no podéis resolverlas, publicad vuestras dudas en el foro del Portafolio.*
4. Tened en cuenta que para realizar un trabajo efectivo en equipo, es necesario escuchar al resto de estudiantes y que generéis un clima de respeto.

Tarea 3: Cuestionario

Projekt_1
individual

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas y guarda el correo con las respuestas (tendrás que añadir el documento a tu entrega individual del PRALE).

Esta tarea consiste en responder el siguiente cuestionario enlazado aquí.

Cuestionario

1. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el Plan de Trabajo y la Información relevante (Tarea 1):

	Sí	No	Más o menos
Los vídeos explicativos me han sido de utilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La información está bien explicada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He leído con atención la descripción de la tarea e instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He reflexionado sobre las funciones que quiero ejecutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He podido realizar mi Plan de Trabajo sin dificultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He presentado al resto del equipo mi Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He estudiado las propuestas del resto del equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el trabajo en equipo y la primera reunión (Tarea 2):
 [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha leído las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo ha preparado su plan de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien el tiempo de reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy de acuerdo con el Plan de Trabajo definitivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la elección del Plan de Trabajo la decisión fue unánime.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las propuestas de Plan de Trabajo eran bastante parecidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los turnos de palabra se han respetado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La reunión ha tenido lugar...

- presencialmente.
- online.

4. ¿Qué función has ejercido?

- Presidencia
- Secretaría
- Revisión
- Colaboración
- Creatividad

5. Sobre la Etapa de Organización. ¿Qué información te ha parecido fundamental?

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 4: Realización del glosario

Projekt_1
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- c) Rúbrica para la evaluación del glosario
- d) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: listado de palabras ordenadas según aparecen en los materiales del curso. Opción B: listado de palabras ordenadas alfabéticamente]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

b) Tabla descriptiva: Para la realización de estas funciones debemos tener en cuenta que deben ser realizadas en el orden que se propone y de manera consecutiva. Es esencial la conciencia de corresponsabilidad en la realización de esta tarea. Estimamos que cada función requerirá de una dedicación de 30 minutos aproximadamente.

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/función

c) Rúbrica de evaluación

Glosario	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas denota un trabajo concienzudo. • Presenta numerosos y correctos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones adecuada. • Presenta bastantes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones básica. • Presenta algunos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas no corresponde a lo solicitado. • No presenta suficientes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español) aportando otras opciones lingüísticas. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **glosario**, os será de utilidad para confeccionar vuestra compilación de palabras.
2. Usad el espacio de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo vuestros archivos.
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro del PRALE.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.

Una vez finalizado el glosario, concertad la cita para vuestra reunión virtual y revisión comunitaria correspondiente a la **tarea 5**.

Tarea 5: Revisión grupal del glosario

Projekt_1
EQUIPO

Tabla resumen de la etapa

	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo. - Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español) según orden de aparición en los materiales del curso / alfabéticamente. - Presentar el resultado en el plazo establecido. 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario ordenado según aparecen los términos y expresiones en los materiales del curso / alfabéticamente. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF.	

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Llevad a la reunión la revisión individual del glosario realizada. Cada miembro del equipo ha debido tener acceso y revisar con ayuda de la **rúbrica de evaluación** el documento generado como glosario antes de vuestra reunión.
2. Responde a las siguientes preguntas: ¿Cumple vuestro glosario con los parámetros evaluables?; ¿Es posible o necesario implementar alguna mejora? Si la respuesta es afirmativa ¿cuál?
3. Una vez de acuerdo, repartidas las tareas y aplicadas las posibles correcciones y/o mejoras → Generad PDF definitivo. Subid el **GLOSARIO** definitivo al espacio virtual de Intercambio de archivos de vuestro equipo.
4. Realizad la reunión basándoos en el respeto, la empatía y la escucha activa.
5. Si os han surgido dudas y no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.

Tarea 6: Cuestionario

Projekt_1
individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la Información relevante y la realización del Glosario (Tarea 4):

	Sí	No	Más o menos
La documentación de Información relevante correspondiente es de ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He revisado la rúbrica del Glosario antes de comenzar el proceso de creación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones están claras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi función supone un reto para mí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos cumplido los plazos de nuestro Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo ha fluido entre las distintas funciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la reunión de equipo y vuestro Glosario: [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha revisado el Glosario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo está satisfecho con el resultado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien el tiempo de reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es necesario hacer correcciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usaré el Glosario como material de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La reunión (Tarea 5) ha tenido lugar...
presencialmente.
online.

4. ¿Qué opción habéis elegido?

- A: Glosario ordenado por orden de aparición en los materiales de clase.
- B: Glosario ordenado alfabéticamente.

5. ¿Qué función has ejercido?

- Generación
- Supervisión
- Revisión ortográfica
- Corrección gramatical
- Ampliación

6. Sobre la Etapa de Compilación. ¿Qué información te ha parecido fundamental?

7. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 7: Creación de guion

Projekt_1
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de la situación comunicativa
- c) Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- d) Rúbrica para la evaluación del guion
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Saludos e inscripción en recepción de hotel) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

Etapa de Aplicación

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/rol

b) Situación comunicativa. En esta tarea crearéis un diálogo que servirá de **guion** para el vídeo de la **tarea 8**. Para ello os basaréis en nuestra propuesta, así como en las cuestiones descriptivas disponibles en la carpeta de Información relevante (características del guion, rúbrica, etc.).

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
Contexto: Recepción de hotel	
Realiza el proyecto de prácticas en empresa en un hotel, en la recepción de éste.	
Dos recepcionistas (A y B) se encuentran haciendo tareas de gestión y llega otra/o nueva/o recepcionista (C). (C) saluda a (A), se presentan. (A) presenta (C) a (B) y ambas personas se saludan.	
Suena el teléfono de la recepción. (B) responde a la llamada: Se trata de una persona que se aloja en el hotel y desea realizar una inscripción en una de las actividades que ofrece el hotel. (B) y la persona dialogan.	
Este diálogo puede llevarse a cabo de diversas maneras: podemos subtítular las frases de la persona alojada, por tanto no se oíría; otra opción sería que (A) o (C) hiciera la <i>voz en off</i> del huésped.	
Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel y que se use cierta variedad de expresiones. Es importante también el uso de la cortesía: el equipo de recepción se tutea entre sí, mientras que el equipo y la/el cliente se hablan de usted.	

c) Funciones. Se ejecutan de forma consecutiva, por lo que tendréis que tener en cuenta el fundamental papel de la corresponsabilidad:

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

Etapa de Aplicación

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/rol

d) Rúbrica de evaluación

Guión	+++	++	+	-
Contenido: Léxico Objetivos comunicativos Precisión y calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones del propio glosario con un uso aislado de términos o expresiones externas. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y numerosos detalles genuinos y enriquecedores para el diálogo. • El resultado es adecuado y correcto con características genuinas que lo hacen excelente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones del propio glosario con muy pocas expresiones o palabras externas. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y algún detalle genuino y enriquecedor para el diálogo. • El resultado es adecuado, completo y correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. La gran mayoría de ellas pertenece al propio glosario. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos de forma básica. • Ofrece un resultado básico y en algún caso aislado incorrecto y/o incompleto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones del propio glosario y utiliza una gran mayoría externa. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos. • El resultado es incompleto y/o incorrecto.
Formato: Presentación Creatividad Equilibrio entre personajes	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta detalles enriquecedores. • Incluye varios elementos genuinos que enriquecen el formato. • Las interacciones de los personajes están prácticamente equilibradas en su totalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta algún detalle para enriquecer la presentación del mismo. • Incluye algún elemento genuino que enriquece el formato. • Las interacciones de los personajes están muy equilibradas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. • Las interacciones de los personajes están equilibradas en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta el texto en forma de diálogo. • Las interacciones de los personajes no están equilibradas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algún error ortográfico aislado. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es casi siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • Son incorrectos muchos de los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de guion/diálogo, consultad la descripción en: PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Guion.
3. Redactad en documento **Word** o similar que os permita generar posteriormente un **PDF**.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **guion**, os será de utilidad para redactarlo.
5. Usad la opción de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para compartir las evoluciones de vuestro trabajo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.
8. Una vez finalizado el guion, concertad la cita para la realización de la **tarea 8**: la recreación del **guion** y grabación del **vídeo**.

Tarea 8: Recreación del guion - Vídeo

Projekt_1
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de la situación comunicativa guionizada
- c) Tabla descriptiva de las funciones a ejecutar según secciones (A y B)
- d) Rúbrica para la evaluación del video
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo; grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES en PDF (Sección A)	
Vídeo en formato mp4 (Sección B)	

b) Situación comunicativa

En esta tarea crearéis el vídeo para representar el **guion** de la **tarea 7**:

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
<p>Contexto: Recepción de hotel</p> <p>Realiza el proyecto de prácticas en empresa en un hotel, en la recepción de éste.</p> <p>Dos recepcionistas (A y B) se encuentran haciendo tareas de gestión y llega otra/o nueva/o recepcionista (C). (C) saluda a (A), se presentan. (A) presenta (C) a (B) y ambas personas se saludan.</p> <p>Suena el teléfono de la recepción. (B) responde a la llamada: Se trata de una persona que se aloja en el hotel y desea realizar una inscripción en una de las actividades que ofrece el hotel. (B) y la persona dialogan.</p> <p>Este diálogo puede llevarse a cabo de diversas maneras: podemos subtítular las frases de la persona alojada, por tanto no se oíría; otra opción sería que (A) o (C) hiciera la <i>voz en off</i> del huésped.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel y que se use cierta variedad de expresiones. Es importante también el uso de la cortesía: el equipo de recepción se tutea entre sí, mientras que el equipo y la/el cliente se hablan de usted.</p>	

c) Tabla descriptiva de funciones/secciones

En la **tarea 8** los roles se ejecutan en dos secciones de tiempo. Las secciones deben ejecutarse en el orden indicado, primero la sección A y después la sección B.

En la **sección A** dos de las funciones se realizan simultáneamente: dirección y asistencia de dirección. Entre las dos personas que ejecutan estas funciones comienzan la creación del documento **Anotaciones**, que se seguirá modificando con el resto de las funciones, que sí se desempeñan de forma consecutiva.

Sin embargo, en la **sección B** las funciones se llevan a cabo de forma paralela en el tiempo, tanto individual como colectivamente, según el momento en que se encuentra el proceso. El objetivo final será el **video** de la situación comunicativa.

Las funciones entre ambas secciones están ligadas entre sí, de modo que quien ejerce la función de Dirección lo hace en ambas secciones, quien realiza la asistencia de dirección también lleva a cabo la de cámara, y del mismo modo el resto de funciones.

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

d) Rúbrica de evaluación

Vídeo	+++	++	+	-
Contenido: Representación del guion Calidad del sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. Incluye algún elemento enriquecedor. • La calidad de sonido es muy buena y el diálogo completo se oye muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. • La calidad de sonido es buena y el diálogo completo se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del diálogo, aunque no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es adecuada, aunque en alguna parte no se oye bien, en su mayoría sí se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se representa la totalidad del diálogo o no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es baja, por lo que en algunas partes o en su mayoría no se oye bien.
Formato: Escenario Planos	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa realísticamente el contexto del guion. • Los distintos planos contribuyen a unas muy óptimas grabación de sonido y visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa casi realísticamente el contexto del guion. • Hay suficientes planos que posibilitan la adecuada grabación de sonido y la completa visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa el contexto del guion de forma básica. • Hay diferentes planos, lo que permite una adecuada grabación de sonido y la visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario no representa apenas el contexto del guion. • No hay planos, todo está grabado a la misma distancia lo que dificulta la grabación de sonido o la visión del contexto.
Corrección: Entonación Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es excelente. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada y cuidada, muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es buena. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada con algún error aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es adecuada en su mayoría. • El diálogo presenta algunos errores de pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es similar y no se distinguen. • El diálogo presenta numerosos errores de pronunciación.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de vídeo, consultad la descripción en: PRALE → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Video.
3. No se trata de realizar un micro-cortometraje para cinéfilos, sino de grabar un video casero con objetivo pedagógico: con la cámara del móvil va estupendamente.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del video, os será de utilidad para realizarlo.
5. Usad el espacio de Intercambio de archivos en el Aula Virtual para compartir los documentos en sus distintas elaboraciones y el vídeo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, escribid en el foro del Portafolio. Intentaremos resolverla cuanto antes.
8. Una vez finalizado el video, realizad la entrega del mismo, así como del plan de trabajo cumplimentado. No olvidéis contestar el cuestionario de la **tarea 9**.

Tarea 9: Cuestionario

Projekt_1
Individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Valora los documentos de Información relevante correspondientes a las **Tareas 7 y 8** (Guion y Video): [++ muy necesario; + necesario; - poco necesario; 0 innecesario]

	++	+	+/-	0
Descripción de Guion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Revisión ortográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplo de Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Corrección gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descripción de Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aclaraciones sobre Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Anotaciones para Grabación de Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplo de Anotaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

	Sí	No	Más o menos
Las funciones están claras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones son equilibradas entre sí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Plan de Trabajo ha sido esencial para la organización de esta etapa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El espacio de grupo del Aula Virtual ayuda a la comunicación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien los tiempos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 7?

Redacción
Lectura
Revisión ortográfica
Revisión gramatical
Corrección gramatical

4. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 8? Sección A/B

Dirección / Dirección
Asistencia de dirección / Cámara
Creatividad / Interpretación A
Lectura / Interpretación B
Control / Interpretación C

5. Sobre la **Etapa de Aplicación**. Describe brevemente tu experiencia con el Video.

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Creación de plan de trabajo

PROJEKT_2
individual

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Objetivos lingüísticos	3
Etapa de Organización: tareas 1-2-3, funciones, objetivos	4
Etapa de Compilación: tareas 4-5-6, funciones, objetivos	6
Etapa de Aplicación: tareas 7-8-9, secciones A y B, funciones, objetivos	8
Recomendaciones	10



ETAPA DE ORGANIZACIÓN

Tarea 1

Como en el *Projekt_1*, esta primera tarea es primordial para organizar el trabajo del *Projekt_2* completo. La **organización es idéntica**, por tanto es posible que necesites menos tiempo para realizarla que en la ocasión anterior. Eso sí, **los objetivos lingüísticos son diferentes**, tanto el trabajo con el léxico como la situación comunicativa, así mismo, los cuestionarios de las tareas 3, 6 y 9 también divergen entre los distintos proyectos.

Antes de comenzar:

- ➔ Ten a mano la plantilla de Plan de Trabajo
- ➔ La carpeta de Información Relevante sigue estando disponible con sus plantillas, descripciones y rúbricas
- ➔ Prepara tu propuesta de PT para la primera etapa, así como la de fecha y hora para la 1ª reunión virtual, y comunícalo al resto del equipo en el foro de vuestro grupo.
- ➔ Las rúbricas os permitirán consensuar las características de vuestros productos y valorar posteriormente la calidad del resultado.
- ➔ Ten presente que en las tareas de equipo las diferentes funciones a realizar se ejecutan de forma consecutiva, salvo en la tarea 8, que algunas pueden llevarse a cabo simultáneamente. Esto es fundamental a la hora de planificar para organizarse con los plazos.

Resumen de etapas, tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_2*.

Estás en la **Tarea 1** de la **Etapa de Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (individual)	1. Crear Plan de Trabajo	45 min
Organización (equipo)	2. Reunión con el equipo y selección del plan de trabajo	30 min
Organización (individual)	3. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Compilación (equipo)	4. Realización del glosario	30 min
Compilación (equipo)	5. Reunión y revisión del glosario	30 min
Compilación (individual)	6. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Aplicación (equipo)	7. Realizar guion	30 min
Aplicación A/B (equipo)	8. Realizar vídeo	90 min
Aplicación (individual)	9. Cuestionario	10 min
En un plazo de 3 semanas, el <i>Projekt_2</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		4h 45 min

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar un **glosario**, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Léxico:

Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español).

Opción A: crear dos listados. El primero con las palabras que os resultan fáciles de reconocer y de deducir su significado (raíz grecolatina, similitud con otras lenguas extranjeras, etc.). El segundo listado con las palabras que no reconocéis fácilmente.

Opción B: crear listado que incluya imágenes, de manera que, si quisierais, estaría completo sin incorporar las palabras en español, aunque es obligatorio incluirlas en la versión definitiva de entrega.

2º Elaborar un **guion** para una situación comunicativa concreta, utilizando el glosario que habéis realizado previamente. Este guion lo trabajaréis después en formato vídeo, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Situación comunicativa:

Diálogos en espacios concretos de un hotel

Opción A - Contexto: Cafetería de un hotel

El proyecto de prácticas en empresa incluye conocer distintos servicios que ofrece el hotel. Durante una jornada deberá atender a la clientela de la cafetería.

La/el recepcionista (A), que hoy trabajará en la cafetería, saluda y atiende a un/a compañero/a (B) que toma un café en la cafetería. Llega un/a cliente/a (C) y la persona (A) atiende su pedido. Se atienden los dos pedidos. Tras degustar la bebida, solicita la cuenta tanto (B) como (C) y (A) atiende este pedido.

Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (B) y (C) para pedir la comanda y solicitar la cuenta. Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, entre (A) y (C) se hablan de usted.

Opción B - Contexto: Boutique de un hotel

El proyecto de prácticas en empresa incluye conocer distintos servicios que ofrece el hotel. Durante una jornada deberá atender a la clientela de la tienda-boutique.

La/el recepcionista (A), que hoy trabajará en la boutique, saluda y atiende a su compañera/o (B), personal habitual de la boutique, se preguntan por su estado. Llega un/a cliente/a (C) y tanto (A) como (B) atienden a la/el cliente.

Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A) y (B) para atender a (C). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, ambas/os (A) y (B) hablan de usted a (C) e igualmente esta persona a las otras dos.

TAREA 1	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarnos del proceso - Leer y entender las instrucciones - Tomar decisiones sobre los objetivos lingüísticos - Realizar un plan de trabajo - Realizarlo en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones • Aclaración de dudas en caso necesario • Creación de propuesta de plan de trabajo (por escrito) 	
Resultado	
Propuesta de plan de trabajo PDF	

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada participante cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en “Intercambio de archivos” estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarias	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

TAREA 2	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer plan de trabajo - Revisar el plan de trabajo del resto del equipo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo. 	
Resultado	
Plan de trabajo	

TAREA 3	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 1 y 2- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuestas	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma.	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: listado de palabras fáciles de reconocer (raíz grecolatina, similitud con otra lengua extranjera conocida, etc.) y listado de palabras no reconocibles. Opción B: listado de palabras con imágenes adjuntas]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

TAREA 5	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Revisar glosario - Reunirse virtualmente - Comentar posibles modificaciones del glosario - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → revisión del glosario elaborado. 	
Resultado	
Glosario	

TAREA 6	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 4 y 5- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Opción I: cafetería del hotel; opción II: boutique del hotel) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo, grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES	
Video en formato mp4	

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

TAREA 9	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 7 y 8 (secciones A y B) - Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y verbalización de la misma 	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

RECOMENDACIONES generales:

- ➔ Recordad que el plan de trabajo elegido debe ser accesible a todo el equipo en cualquier momento, por lo que debe estar también en vuestra área de intercambio de archivos del aula virtual.
- ➔ En cuanto al **VIDEO**, recordemos que no se trata de hacer un vídeo profesional, las características son muy básicas: que las personas que hablan salgan en la pantalla, que se puedan ver sus caras y que se escuche bien lo que dicen.
- ➔ Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación. Por ejemplo: lista_María.doc puede ser menos claro que Projekt_2_Glosario_Rev_Ortográfica.doc (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- ➔ Realizad vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- ➔ Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, contactad con el equipo docente por e-mail. Os responderemos lo antes posible. 😊
- ➔ Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Tarea 2: Configuración de plan de trabajo

Projekt_2
EQUIPO

Para llevar a cabo ésta y las siguientes tareas del *Projekt_2* es esencial haber realizado previa y concienzudamente la tarea 1.

	Etapa de Organización
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer el plan de trabajo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo.
Resultado	
Plan de trabajo	

La reunión se inicia con el **reparto de funciones**, que permanecerán asignadas durante toda la ejecución del *Projekt_2*. En esta etapa las funciones de los roles se realizan de forma simultánea.

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada miembro cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en “Intercambio de archivos” estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarios	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Concretad la fecha y horario de vuestra reunión virtual teniendo en cuenta que debéis poder acceder a las propuestas del resto del equipo y tener la posibilidad de defender la vuestra.
2. Leed las propuestas del equipo y buscad coincidencias/divergencias, marcad las que os parecen mejor opción y apuntad por qué.
3. Si durante esta tarea os surgen dudas sobre nuestro Plan de Trabajo consultad la carpeta: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Plan de Trabajo → Descripción. *Si no podéis resolverlas, publicad vuestras dudas en el foro del Portafolio.*
4. Tened en cuenta que para realizar un trabajo efectivo en equipo, es necesario escuchar al resto de estudiantes y que generéis un clima de respeto.

Tarea 3: Cuestionario

Projekt_2
individual

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas y guarda el correo con las respuestas (tendrás que añadir el documento a tu entrega individual del Portafolio A1.1).

Esta tarea consiste en responder el siguiente cuestionario enlazado aquí.

Cuestionario

1. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el **Plan de Trabajo** y la Información relevante (**Tarea 1**):

	Sí	No	Más o menos
Con los documentos escritos ha sido suficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La información está bien explicada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He leído la descripción de la tarea e instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He reflexionado sobre las funciones que quiero ejecutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He realizado mi Plan de Trabajo con soltura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encuentro práctico que las tareas sean similares a las del <i>Projekt_1</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el trabajo en equipo en la reunión (**Tarea 2**):
[++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha leído las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo ha preparado su plan de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La reunión ha sido fluida y ha ido bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy de acuerdo con el Plan de Trabajo definitivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la elección del Plan de Trabajo hubo desacuerdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna propuesta fue muy diferente a las demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los turnos de palabra se han respetado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La reunión ha tenido lugar...

presencialmente.
online.

4. ¿Qué función has ejercido?

Presidencia
Secretaría
Revisión
Colaboración
Creatividad

5. Sobre la **Etapas de Organización**. ¿Qué información has echado de menos en relación con el *Projekt_1*?

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 4: Realización del glosario

Projekt_2
EQUIPO

En este documento encontramos:

- Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- Rúbrica para la evaluación del glosario
- Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: listado de palabras fáciles de reconocer (raíz grecolatina, similitud con otra lengua extranjera conocida, etc.) y listado de palabras no reconocibles. Opción B: listado de palabras con imágenes adjuntas]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

b) Tabla descriptiva: Para la realización de estas funciones debemos tener en cuenta que deben ser realizadas en el orden que se propone y de manera consecutiva. Es esencial la conciencia de corresponsabilidad en la realización de esta tarea. Estimamos que cada función requerirá de una dedicación de 30 minutos aproximadamente.

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/función

c) Rúbrica de evaluación

Glosario	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas denota un trabajo concienzudo. • Presenta numerosos y correctos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones adecuada. • Presenta bastantes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones básica. • Presenta algunos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas no corresponde a lo solicitado. • No presenta suficientes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español) aportando otras opciones lingüísticas. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **glosario**, os será de utilidad para confeccionar vuestra compilación de palabras.
2. Usad el espacio de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo vuestros archivos.
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro del Portafolio A1.1.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.

Una vez finalizado el glosario, concertad la cita para vuestra reunión virtual y revisión comunitaria correspondiente a la **tarea 5**.

Tarea 5: Revisión grupal del glosario

Projekt_2
EQUIPO

Tabla resumen de la etapa

	Etapa de Compilación
Objetivos	
	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo. - Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español) según orden de aparición en los materiales del curso / alfabéticamente. - Presentar el resultado en el plazo establecido.
Procesos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario ordenado según aparecen los términos y expresiones en los materiales del curso / alfabéticamente. • Gestión del proceso de trabajo en equipo.
Resultado	
	Glosario en formato PDF.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Llevad a la reunión la revisión individual del glosario realizada. Cada miembro del equipo ha debido tener acceso y revisar con ayuda de la **rúbrica de evaluación** el documento generado como glosario antes de vuestra reunión.
2. Responded a las siguientes preguntas: ¿Cumple vuestro glosario con los parámetros evaluables?; ¿Es posible o necesario implementar alguna mejora? Si la respuesta es afirmativa ¿cuál?
3. Una vez de acuerdo, repartidas las tareas y aplicadas las posibles correcciones y/o mejoras → Generad PDF definitivo. Subid el **GLOSARIO** definitivo al espacio virtual de Intercambio de archivos de vuestro equipo.
4. Realizad la reunión basándoos en el respeto, la empatía y la escucha activa.
5. Si os han surgido dudas y no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.

Tarea 6: Cuestionario

Projekt_2
individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la Información relevante y la realización del Glosario (Tarea 4):

	Sí	No	Más o menos
La documentación de Información relevante correspondiente es de ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He revisado la rúbrica del Glosario durante el proceso de creación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones están claras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He ejecutado mi función siguiendo las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos cumplido los plazos de nuestro Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo ha fluido entre las distintas funciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la reunión de equipo y vuestro Glosario: [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha revisado el Glosario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo está satisfecho con el resultado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien el tiempo de reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este segundo glosario ha quedado mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usaré el Glosario como material de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La reunión (Tarea 5) ha tenido lugar... presencialmente. online.

4. ¿Qué opción habéis elegido?

- La que nos parecía más práctica.
- La que nos parecía más fácil.
- Con la que, creemos, aprenderemos más.

5. ¿Qué función has ejercido?

- Generación
- Supervisión
- Revisión ortográfica
- Corrección gramatical
- Ampliación

6. Sobre la Etapa de Compilación. ¿Consideras que habéis dedicado el tiempo necesario a esa etapa? ¿Por qué?

7. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 7: Creación de guion

Projekt_2
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de las dos situaciones comunicativas
- c) Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- d) Rúbrica para la evaluación del guion
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Opción I: cafetería del hotel; opción II: boutique del hotel) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

Etapa de Aplicación

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/rol

b) Situaciones comunicativas. En esta tarea crearéis un diálogo que servirá de **guion** para el vídeo de la **tarea 8**. Para ello os basaréis en una de nuestras propuestas, así como en las cuestiones descriptivas disponibles en la carpeta de Información relevante (características del guion, rúbrica, etc.).

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
<p>Opción A - Contexto: Cafetería de un hotel</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa incluye conocer distintos servicios que ofrece el hotel. Durante una jornada deberá atender a la clientela de la cafetería.</p> <p>La/el recepcionista (A), que hoy trabajará en la cafetería, saluda y atiende a un/a compañero/a (B) que toma un café en la cafetería. Llega un/a cliente/a (C) y la persona (A) atiende su pedido. Se atienden los dos pedidos. Tras degustar la bebida, solicita la cuenta tanto (B) como (C) y (A) atiende este pedido.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (B) y (C) para pedir la comanda y solicitar la cuenta. Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, entre (A) y (C) se hablan de usted.</p>	
<p>Opción B - Contexto: Boutique de un hotel</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa incluye conocer distintos servicios que ofrece el hotel. Durante una jornada deberá atender a la clientela de la tienda-boutique.</p> <p>La/el recepcionista (A), que hoy trabajará en la boutique, saluda y atiende a su compañera/o (B), personal habitual de la boutique, se preguntan por su estado. Llega un/a cliente/a (C) y tanto (A) como (B) atienden a la/el cliente.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A) y (B) para atender a (C). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, ambas/os (A) y (B) hablan de usted a (C) e igualmente esta persona a las otras dos.</p>	

c) **Funciones.** Se ejecutan de forma consecutiva, por lo que deberéis tener en cuenta el fundamental papel de la corresponsabilidad:

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

d) Rúbrica de evaluación

Guión	+++	++	+	-
Contenido: Léxico Objetivos comunicativos Precisión y calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones del propio glosario con un uso aislado de términos o expresiones externas. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y numerosos detalles genuinos y enriquecedores para el diálogo. • El resultado es adecuado y correcto con características genuinas que lo hacen excelente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones del propio glosario con muy pocas expresiones o palabras externas. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y algún detalle genuino y enriquecedor para el diálogo. • El resultado es adecuado, completo y correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. La gran mayoría de ellas pertenece al propio glosario. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos de forma básica. • Ofrece un resultado básico y en algún caso aislado incorrecto y/o incompleto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones del propio glosario y utiliza una gran mayoría externa. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos. • El resultado es incompleto y/o incorrecto.
Formato: Presentación Creatividad Equilibrio entre personajes	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta detalles enriquecedores. • Incluye varios elementos genuinos que enriquecen el formato. • Las interacciones de los personajes están prácticamente equilibradas en su totalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta algún detalle para enriquecer la presentación del mismo. • Incluye algún elemento genuino que enriquece el formato. • Las interacciones de los personajes están muy equilibradas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. • Las interacciones de los personajes están equilibradas en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta el texto en forma de diálogo. • Las interacciones de los personajes no están equilibradas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algún error ortográfico aislado. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es casi siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • Son incorrectos muchos de los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de guion/diálogo, consultad la descripción en: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Guion.
3. Redactad en documento **Word** o similar que os permita generar posteriormente un **PDF**.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **guion**, os será de utilidad para redactarlo.
5. Usad la opción de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para compartir las evoluciones de vuestro trabajo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.
8. Una vez finalizado el guion, concertad la cita para la realización de la **tarea 8**: la recreación del **guion** y grabación del **vídeo**.

Tarea 8: Recreación del guion - Vídeo

Projekt_2
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de la situación comunicativa guionizada
- c) Tabla descriptiva de las funciones a ejecutar según secciones (A y B)
- d) Rúbrica para la evaluación del video
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo; grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES en PDF (Sección A)	
Video en formato mp4 (Sección B)	

b) Situación comunicativa

En esta tarea crearéis el vídeo para representar el **guion** de la **tarea 7** de la opción que hayáis elegido, A o B:

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
<p>Opción A - Contexto: Cafetería de un hotel</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa incluye conocer distintos servicios que ofrece el hotel. Durante una jornada deberá atender a la clientela de la cafetería.</p> <p>La/el recepcionista (A), que hoy trabajará en la cafetería, saluda y atiende a un/a compañero/a (B) que toma un café en la cafetería. Llega un/a cliente/a (C) y la persona (A) atiende su pedido. Se atienden los dos pedidos. Tras degustar la bebida, solicita la cuenta tanto (B) como (C) y (A) atiende este pedido.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (B) y (C) para pedir la comanda y solicitar la cuenta. Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, entre (A) y (C) se hablan de usted.</p>	
<p>Opción B - Contexto: Boutique de un hotel</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa incluye conocer distintos servicios que ofrece el hotel. Durante una jornada deberá atender a la clientela de la tienda-boutique.</p> <p>La/el recepcionista (A), que hoy trabajará en la boutique, saluda y atiende a su compañera/o (B), personal habitual de la boutique, se preguntan por su estado. Llega un/a cliente/a (C) y tanto (A) como (B) atienden a la/el cliente.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A) y (B) para atender a (C). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, ambas/os (A) y (B) hablan de usted a (C) e igualmente esta persona a las otras dos.</p>	

c) Tabla descriptiva de funciones/secciones

En la **tarea 8** los roles se ejecutan en dos secciones de tiempo. Las secciones deben ejecutarse en el orden indicado, primero la sección A y después la sección B.

En la **sección A** dos de las funciones se realizan simultáneamente: dirección y asistencia de dirección. Entre las dos personas que ejecutan estas funciones comienzan la creación del documento **Anotaciones**, que se seguirá modificando con el resto de las funciones, que sí se desempeñan de forma consecutiva.

Sin embargo, en la **sección B** las funciones se llevan a cabo de forma paralela en el tiempo, tanto individual como colectivamente, según el momento en que se encuentra el proceso. El objetivo final será el **video** de la situación comunicativa.

Las funciones entre ambas secciones están ligadas entre sí, de modo que quien ejerce la función de Dirección lo hace en ambas secciones, quien realiza la asistencia de dirección también lleva a cabo la de cámara, y del mismo modo el resto de funciones.

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

d) Rúbrica de evaluación

Vídeo	+++	++	+	-
Contenido: Representación del guion Calidad del sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. Incluye algún elemento enriquecedor. • La calidad de sonido es muy buena y el diálogo completo se oye muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. • La calidad de sonido es buena y el diálogo completo se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del diálogo, aunque no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es adecuada, aunque en alguna parte no se oye bien, en su mayoría sí se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se representa la totalidad del diálogo o no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es baja, por lo que en algunas partes o en su mayoría no se oye bien.
Formato: Escenario Planos	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa realísticamente el contexto del guion. • Los distintos planos contribuyen a unas muy óptimas grabación de sonido y visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa casi realísticamente el contexto del guion. • Hay suficientes planos que posibilitan la adecuada grabación de sonido y la completa visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa el contexto del guion de forma básica. • Hay diferentes planos, lo que permite una adecuada grabación de sonido y la visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario no representa apenas el contexto del guion. • No hay planos, todo está grabado a la misma distancia lo que dificulta la grabación de sonido o la visión del contexto.
Corrección: Entonación Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es excelente. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada y cuidada, muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es buena. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada con algún error aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es adecuada en su mayoría. • El diálogo presenta algunos errores de pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es similar y no se distinguen. • El diálogo presenta numerosos errores de pronunciación.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.

2. Si tenéis dudas sobre el formato de vídeo, consultad la descripción en: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Vídeo.
3. No se trata de realizar un micro-cortometraje para cinéfilos, sino de grabar un video casero con objetivo pedagógico: con la cámara del móvil va estupendamente.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del video, os será de utilidad para realizarlo.
5. Usad el espacio de Intercambio de archivos en el Aula Virtual para compartir los documentos en sus distintas elaboraciones y el vídeo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, escribid en el foro del Portafolio. Intentaremos resolverla cuanto antes.
8. Una vez finalizado el video, realizad la entrega del mismo, así como del plan de trabajo cumplimentado. No olvidéis contestar el cuestionario de la **tarea 9**.

Tarea 9: Cuestionario

Projekt_2
Individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Valora los documentos de Información relevante correspondientes a las **Tareas 7 y 8** (Guion y Video): [++ muy consultado; + consultado; - poco consultado; 0 nada consultado]

	++	+	+/-	0
Descripción de Guion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Revisión ortográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplo de Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Corrección gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descripción de Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aclaraciones sobre Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Anotaciones para Grabación de Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplo de Anotaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

	Sí	No	Más o menos
El trabajo con las funciones de la Tarea 7 ha ido bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo con las funciones de la Tarea 8 ha ido bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos cumplido con el Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionamos bien el espacio de grupo del Aula Virtual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado los tiempos mejor que el <i>Projekt_1</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 7?

Redacción
Lectura
Revisión ortográfica
Revisión gramatical
Corrección gramatical

4. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 8? Sección A/B

Dirección / Dirección
Asistencia de dirección / Cámara
Creatividad / Interpretación A
Lectura / Interpretación B
Control / Interpretación C

5. Sobre la **Etapa de Aplicación**. Según tu experiencia, ¿hay alguna función mejor que otra? ¿Por qué?

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Creación de plan de trabajo

PROJEKT_3
individual

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Objetivos lingüísticos	3
Etapa de Organización: tareas 1-2-3, funciones, objetivos	4
Etapa de Compilación: tareas 4-5-6, funciones, objetivos	6
Etapa de Aplicación: tareas 7-8-9, secciones A y B, funciones, objetivos	8
Recomendaciones	10



ETAPA DE ORGANIZACIÓN

Tarea 1

Como en los proyectos anteriores (*Projekt_1* y *Projekt_2*) la **organización es idéntica** y los **objetivos lingüísticos son diferentes**, tanto el trabajo con el léxico como la situación comunicativa, así mismo, los cuestionarios de las tareas 3, 6 y 9 también divergen entre los distintos proyectos.

Antes de comenzar:

- ➔ Ten a mano la plantilla de Plan de Trabajo
- ➔ La carpeta de Información Relevante sigue estando disponible con sus plantillas, descripciones y rúbricas
- ➔ Prepara tu propuesta de PT para la primera etapa, así como la de fecha y hora para la 1ª reunión virtual, y comunícalo al resto del equipo en el foro de vuestro grupo.
- ➔ Las rúbricas os permitirán consensuar las características de vuestros productos y valorar posteriormente la calidad del resultado.
- ➔ Ten presente que en las tareas de equipo las diferentes funciones a realizar se ejecutan de forma consecutiva, salvo en la tarea 8, que algunas pueden llevarse a cabo simultáneamente. Esto es fundamental a la hora de planificar para organizarse con los plazos.

Resumen de etapas, tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_3*.

Estás en la **Tarea 1** de la **Etapa de Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (individual)	1. Crear Plan de Trabajo	40 min
Organización (equipo)	2. Reunión con el equipo y selección del plan de trabajo	30 min
Organización (individual)	3. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Compilación (equipo)	4. Realización del glosario	30 min
Compilación (equipo)	5. Reunión y revisión del glosario	30 min
Compilación (individual)	6. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Aplicación (equipo)	7. Realizar guion	30 min
Aplicación A/B (equipo)	8. Realizar vídeo	90 min
Aplicación (individual)	9. Cuestionario	10 min
En un plazo de 3 semanas, el <i>Projekt_3</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		4h 40 min

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar un **glosario**, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Léxico:

Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español).

Opción A: crear listados según tipo de palabras. Sustantivos, artículos, pronombres, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones. En caso de expresiones, se coloca según el tipo de palabra principal.

Opción B: crear listado o esquema por campos semánticos. En caso de expresiones, se coloca según el tipo de palabra principal.

2º Elaborar un **guion** para una situación comunicativa concreta, utilizando el glosario que habéis realizado previamente. Este guion lo trabajaréis después en formato vídeo, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Situación comunicativa:**Diálogos en hotel / agencia de viajes****Opción A - Contexto: Taller para personal del hotel**

El proyecto de prácticas en empresa incluye un taller para el personal del hotel. Durante algunas horas participa en un taller de técnicas de trabajo en equipo.

La persona responsable ha recopilado algunos datos básicos del perfil de RRSS del personal que participa. Uno de los ejercicios consiste en adivinar de quién es cada uno de los perfiles anonimizados manteniendo conversaciones sencillas sobre cuestiones relacionadas con la familia, las aficiones, etc.

(A), (B) y (C) interaccionan entre sí con preguntas y respuestas.

Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A), (B) y (C). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, (A) y (B) se hablan de usted con (C).

Opción B - Contexto: Conversación en agencia de viajes

El proyecto de prácticas en empresa se realiza en una agencia de viajes.

La/el agente (A) atiende a una pareja (B) y (C) que buscan alojamiento cerca de la playa. (A) ofrece un par de alojamientos y (B) y (C) hacen preguntas y comentan algunas cuestiones entre sí.

Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (B) y (C) al interaccionar con (A). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, ambas/os (A) y (B) hablan de usted a (C) e igualmente esta persona a las otras dos.

TAREA 1	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarnos del proceso - Leer y entender las instrucciones - Tomar decisiones sobre los objetivos lingüísticos - Realizar un plan de trabajo - Realizarlo en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones • Aclaración de dudas en caso necesario • Creación de propuesta de plan de trabajo (por escrito) 	
Resultado	
Propuesta de plan de trabajo PDF	

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada participante cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en "Intercambio de archivos" estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarias	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

TAREA 2	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer plan de trabajo - Revisar el plan de trabajo del resto del equipo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo. 	
Resultado	
Plan de trabajo	

TAREA 3	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 1 y 2- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuestas	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma.	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: listado por tipos de palabras. Opción B: listado/esquemas por campos semánticos]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información Fundamental → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información Relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

TAREA 5	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Revisar glosario - Reunirse virtualmente - Comentar posibles modificaciones del glosario - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → revisión del glosario elaborado. 	
Resultado	
Glosario	

TAREA 6	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 4 y 5 - Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y verbalización de la misma 	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Opción I: taller para personal de hotel; opción II: diálogo en agencia de viajes) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

TAREA 8	Etapa de Aplicación
---------	---------------------

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido
Procesos
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo; grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B)
Resultados
Documento ANOTACIONES
Vídeo en formato mp4

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

TAREA 9	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 7 y 8 (secciones A y B) - Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y verbalización de la misma 	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

RECOMENDACIONES generales:

- ➔ Recordad que el plan de trabajo elegido debe ser accesible a todo el equipo en cualquier momento, por lo que debe estar también en vuestra área de intercambio de archivos del aula virtual.
- ➔ En cuanto al **VIDEO**, no se trata de un vídeo profesional, las características son muy básicas: que las personas que hablan salgan en la pantalla, que se puedan ver sus caras y que se escuche bien lo que dicen.
- ➔ Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación. Por ejemplo: lista_María.doc puede ser menos claro que Projekt_2_Glosario_Rev_Ortografía.doc (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- ➔ Realizad vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- ➔ Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, contactad con el equipo docente por e-mail. Os responderemos lo antes posible. 😊
- ➔ Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Tarea 2: Configuración de plan de trabajo

Projekt_3
EQUIPO

Para llevar a cabo ésta y las siguientes tareas del *Projekt_3* es esencial haber realizado previa y concienzudamente la tarea 1.

	Etapa de Organización
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer el plan de trabajo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo.
Resultado	
Plan de trabajo	

La reunión se inicia con el **reparto de funciones**, que permanecerán asignadas durante toda la ejecución del *Projekt_3*. En esta etapa las funciones de los roles se realizan de forma simultánea.

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada miembro cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en "Intercambio de archivos" estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarios	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Concretad la fecha y horario de vuestra reunión virtual teniendo en cuenta que debéis poder acceder a las propuestas del resto del equipo y tener la posibilidad de defender la vuestra.
2. Leed las propuestas del equipo y buscad coincidencias/divergencias, marcad las que os parecen mejor opción y apuntad por qué.
3. Si durante esta tarea os surgen dudas sobre nuestro Plan de Trabajo consultad la carpeta: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Plan de Trabajo → Descripción. *Si no podéis resolverlas, publicad vuestras dudas en el foro del Portafolio.*
4. Tened en cuenta que para realizar un trabajo efectivo en equipo, es necesario escuchar al resto de estudiantes y que generéis un clima de respeto.

Tarea 3: Cuestionario

Projekt_3
individual

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas y guarda el correo con las respuestas (tendrás que añadir el documento a tu entrega individual del Portafolio A1.1).

Esta tarea consiste en responder el siguiente cuestionario enlazado aquí.

Cuestionario

1. **Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el Plan de Trabajo y la Información relevante (Tarea 1):**

	Sí	No	Más o menos
Necesito leer las instrucciones completas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me centro en las instrucciones de tareas lingüísticas (Tarea 4, Tareas 7 y 8).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo claras las funciones que tengo que ejecutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He realizado mi Plan de Trabajo eficientemente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encuentro práctico que la estructura y las tareas sean similares entre los distintos <i>Projekte</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. **Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el trabajo en equipo en la reunión (Tarea 2):**
 [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha leído las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo ha preparado su plan de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La reunión es necesaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sería posible acordar el Plan de Trabajo sin reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy de acuerdo con el Plan de Trabajo definitivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. **La reunión ha tenido lugar...**

presencialmente.
online.

4. **¿Qué función has ejercido?**

Presidencia
Secretaría
Revisión
Colaboración
Creatividad

5. **Sobre la Etapa de Organización. ¿Qué información te parece innecesaria? ¿Por qué?**

6. **¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).**

Tarea 4: Realización del glosario

Projekt_3
EQUIPO

En este documento encontramos:

- Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- Rúbrica para la evaluación del glosario
- Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: listado por tipos de palabras. Opción B: listado/esquemas por campos semánticos]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

b) Tabla descriptiva: Para la realización de estas funciones debemos tener en cuenta que deben ser realizadas en el orden que se propone y de manera consecutiva. Es esencial la conciencia de corresponsabilidad en la realización de esta tarea. Estimamos que cada función requerirá de una dedicación de 30 minutos aproximadamente.

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

c) Rúbrica de evaluación

Glosario	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas denota un trabajo concienzudo. • Presenta numerosos y correctos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones adecuada. • Presenta bastantes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones básica. • Presenta algunos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas no corresponde a lo solicitado. • No presenta suficientes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español) aportando otras opciones lingüísticas. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **glosario**, os será de utilidad para confeccionar vuestra compilación de palabras.
2. Usad el espacio de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo vuestros archivos.
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro del Portafolio A1.1.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.

Una vez finalizado el glosario, concertad la cita para vuestra reunión virtual y revisión comunitaria correspondiente a la **tarea 5**.

Tarea 5: Revisión grupal del glosario

Projekt_3
EQUIPO

Tabla resumen de la etapa

	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo. - Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español) según orden de aparición en los materiales del curso / alfabéticamente. - Presentar el resultado en el plazo establecido. 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario ordenado según aparecen los términos y expresiones en los materiales del curso / alfabéticamente. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF.	

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Llevad a la reunión la revisión individual del glosario realizada. Cada miembro del equipo ha debido tener acceso y revisar con ayuda de la **rúbrica de evaluación** el documento generado como glosario antes de vuestra reunión.
2. Responde a las siguientes preguntas: ¿Cumple vuestro glosario con los parámetros evaluables?; ¿Es posible o necesario implementar alguna mejora? Si la respuesta es afirmativa ¿cuál?
3. Una vez de acuerdo, repartidas las tareas y aplicadas las posibles correcciones y/o mejoras → Generad PDF definitivo. Subid el **GLOSARIO** definitivo al espacio virtual de Intercambio de archivos de vuestro equipo.
4. Realizad la reunión basándoos en el respeto, la empatía y la escucha activa.
5. Si os han surgido dudas y no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.

Tarea 6: Cuestionario

Projekt_3
individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la Información relevante y la realización del Glosario (Tarea 4):

	Sí	No	Más o menos
He consultado la Información relevante correspondiente a este <i>Projekt</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He consultado la rúbrica del Glosario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones están equilibradas entre sí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He ejecutado mi función sin dificultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos cumplido los plazos de nuestro Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo ha fluido entre las distintas funciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la reunión de equipo y vuestro Glosario:
 [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha revisado el Glosario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo está satisfecho con el resultado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien el tiempo de reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este tercer glosario es mejor que los anteriores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usaré el Glosario como material de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La reunión (Tarea 5) ha tenido lugar...

presencialmente.

online.

4. ¿Qué opción habéis elegido? ¿Qué os ha motivado a elegirla?

5. ¿Qué función has ejercido?

Generación

Supervisión

Revisión ortográfica

Corrección gramatical

Ampliación

6. Sobre la Etapa de Compilación. Cuando has tenido dudas, ¿cómo las has resuelto?

7. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 7: Creación de guion

Projekt_3
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de las dos situaciones comunicativas
- c) Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- d) Rúbrica para la evaluación del guion
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Opción I: taller para personal de hotel; opción II: diálogo en agencia de viajes) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

Etapa de Aplicación

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/rol

b) Situaciones comunicativas. En esta tarea crearéis un diálogo que servirá de **guion** para el vídeo de la **tarea 8**. Para ello os basaréis en una de nuestras propuestas, así como en las cuestiones descriptivas disponibles en la carpeta de Información relevante (características del guion, rúbrica, etc.).

Situación comunicativa:	Diálogos en hotel / agencia de viajes
<p>Opción A - Contexto: Taller para personal del hotel</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa incluye un taller para el personal del hotel. Durante algunas horas participa en un taller de técnicas de trabajo en equipo.</p> <p>La persona responsable ha recopilado algunos datos básicos del perfil de RRSS del personal que participa. Uno de los ejercicios consiste en adivinar de quién es cada uno de los perfiles anonimizados manteniendo conversaciones sencillas sobre cuestiones relacionadas con la familia, las aficiones, etc.</p> <p>(A), (B) y (C) interaccionan entre sí con preguntas y respuestas.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A), (B) y (C). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, (A) y (B) se hablan de usted con (C).</p>	
<p>Opción B - Contexto: Conversación en agencia de viajes</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa se realiza en una agencia de viajes.</p> <p>La/el agente (A) atiende a una pareja (B) y (C) que buscan alojamiento cerca de la playa. (A) ofrece un par de alojamientos y (B) y (C) hacen preguntas y comentan algunas cuestiones entre sí.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (B) y (C) al interaccionar con (A). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, ambas/os (A) y (B) hablan de usted a (C) e igualmente esta persona a las otras dos.</p>	

c) **Funciones.** Se ejecutan de forma consecutiva, por lo que deberéis tener en cuenta el fundamental papel de la corresponsabilidad:

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

d) Rúbrica de evaluación

Guión	+++	++	+	-
Contenido: Léxico Objetivos comunicativos Precisión y calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones del propio glosario con un uso aislado de términos o expresiones externas. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y numerosos detalles genuinos y enriquecedores para el diálogo. • El resultado es adecuado y correcto con características genuinas que lo hacen excelente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones del propio glosario con muy pocas expresiones o palabras externas. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y algún detalle genuino y enriquecedor para el diálogo. • El resultado es adecuado, completo y correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. La gran mayoría de ellas pertenece al propio glosario. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos de forma básica. • Ofrece un resultado básico y en algún caso aislado incorrecto y/o incompleto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones del propio glosario y utiliza una gran mayoría externa. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos. • El resultado es incompleto y/o incorrecto.
Formato: Presentación Creatividad Equilibrio entre personajes	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta detalles enriquecedores. • Incluye varios elementos genuinos que enriquecen el formato. • Las interacciones de los personajes están prácticamente equilibradas en su totalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta algún detalle para enriquecer la presentación del mismo. • Incluye algún elemento genuino que enriquece el formato. • Las interacciones de los personajes están muy equilibradas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. • Las interacciones de los personajes están equilibradas en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta el texto en forma de diálogo. • Las interacciones de los personajes no están equilibradas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algún error ortográfico aislado. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es casi siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • Son incorrectos muchos de los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de guion/diálogo, consultad la descripción en: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Guion.
3. Redactad en documento **Word** o similar que os permita generar posteriormente un **PDF**.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **guion**, os será de utilidad para redactarlo.
5. Usad la opción de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para compartir las evoluciones de vuestro trabajo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.
8. Una vez finalizado el guion, concertad la cita para la realización de la **tarea 8**: la recreación del **guion** y grabación del **vídeo**.

Tarea 8: Recreación del guion - Vídeo

Projekt_3
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de la situación comunicativa guionizada
- c) Tabla descriptiva de las funciones a ejecutar según secciones (A y B)
- d) Rúbrica para la evaluación del video
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo; grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES en PDF (Sección A)	
Video en formato mp4 (Sección B)	

b) Situación comunicativa

En esta tarea crearéis el vídeo para representar el **guion** de la **tarea 7** de la opción que hayáis elegido, A o B:

Situación comunicativa:	Diálogos en hotel / agencia de viajes
<p>Opción A - Contexto: Taller para personal del hotel</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa incluye un taller para el personal del hotel. Durante algunas horas participa en un taller de técnicas de trabajo en equipo.</p> <p>La persona responsable ha recopilado algunos datos básicos del perfil de RRSS del personal que participa. Uno de los ejercicios consiste en adivinar de quién es cada uno de los perfiles anonimizados manteniendo conversaciones sencillas sobre cuestiones relacionadas con la familia, las aficiones, etc.</p> <p>(A), (B) y (C) interaccionan entre sí con preguntas y respuestas.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A), (B) y (C). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, (A) y (B) se hablan de usted con (C).</p>	
<p>Opción B - Contexto: Conversación en agencia de viajes</p> <p>El proyecto de prácticas en empresa se realiza en una agencia de viajes.</p> <p>La/el agente (A) atiende a una pareja (B) y (C) que buscan alojamiento cerca de la playa. (A) ofrece un par de alojamientos y (B) y (C) hacen preguntas y comentan algunas cuestiones entre sí.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que interpretan un papel, así como que se usen expresiones distintas por parte de (B) y (C) al interaccionar con (A). Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, ambas/os (A) y (B) hablan de usted a (C) e igualmente esta persona a las otras dos.</p>	

c) Tabla descriptiva de funciones/secciones

En la **tarea 8** los roles se ejecutan en dos secciones de tiempo. Las secciones deben ejecutarse en el orden indicado, primero la sección A y después la sección B.

En la **sección A** dos de las funciones se realizan simultáneamente: dirección y asistencia de dirección. Entre las dos personas que ejecutan estas funciones comienzan la creación del documento **Anotaciones**, que se seguirá modificando con el resto de las funciones, que sí se desempeñan de forma consecutiva.

Sin embargo, en la **sección B** las funciones se llevan a cabo de forma paralela en el tiempo, tanto individual como colectivamente, según el momento en que se encuentra el proceso. El objetivo final será el **video** de la situación comunicativa.

Las funciones entre ambas secciones están ligadas entre sí, de modo que quien ejerce la función de Dirección lo hace en ambas secciones, quien realiza la asistencia de dirección también lleva a cabo la de cámara, y del mismo modo el resto de funciones.

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

d) Rúbrica de evaluación

Vídeo	+++	++	+	-
Contenido: Representación del guion Calidad del sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. Incluye algún elemento enriquecedor. • La calidad de sonido es muy buena y el diálogo completo se oye muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. • La calidad de sonido es buena y el diálogo completo se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del diálogo, aunque no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es adecuada, aunque en alguna parte no se oye bien, en su mayoría sí se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se representa la totalidad del diálogo o no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es baja, por lo que en algunas partes o en su mayoría no se oye bien.
Formato: Escenario Planos	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa realísticamente el contexto del guion. • Los distintos planos contribuyen a unas muy óptimas grabación de sonido y visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa casi realísticamente el contexto del guion. • Hay suficientes planos que posibilitan la adecuada grabación de sonido y la completa visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa el contexto del guion de forma básica. • Hay diferentes planos, lo que permite una adecuada grabación de sonido y la visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario no representa apenas el contexto del guion. • No hay planos, todo está grabado a la misma distancia lo que dificulta la grabación de sonido o la visión del contexto.
Corrección: Entonación Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es excelente. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada y cuidada, muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es buena. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada con algún error aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es adecuada en su mayoría. • El diálogo presenta algunos errores de pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es similar y no se distinguen. • El diálogo presenta numerosos errores de pronunciación.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de vídeo, consultad la descripción en: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Video.
3. No se trata de realizar un micro-cortometraje para cinéfilos, sino de grabar un video casero con objetivo pedagógico: con la cámara del móvil va estupendamente.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del video, os será de utilidad para realizarlo.
5. Usad el espacio de Intercambio de archivos en el Aula Virtual para compartir los documentos en sus distintas elaboraciones y el vídeo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, escribid en el foro del Portafolio. Intentaremos resolverla cuanto antes.
8. Una vez finalizado el video, realizad la entrega del mismo, así como del plan de trabajo cumplimentado. No olvidéis contestar el cuestionario de la **tarea 9**.

Tarea 9: Cuestionario

Projekt_3
Individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Valora los documentos de Información relevante correspondientes a las **Tareas 7 y 8** (Guion y Video): [++ muy útil; + útil; - poco útil; 0 nada útil]

	++	+	+/-	0
Descripción de Guion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Revisión ortográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplo de Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones de Corrección gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descripción de Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aclaraciones sobre Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Anotaciones para Grabación de Video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplo de Anotaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

	Sí	No	Más o menos
Las funciones de la Tarea 7 se han ejecutado ha mejor que en el <i>Projekt_2</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones de la Tarea 8 se han ejecutado ha mejor que en el <i>Projekt_2</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos cumplido con el Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionamos bien el espacio de grupo del Aula Virtual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado los tiempos mejor que los anteriores <i>Projekte</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 7?

Redacción
Lectura
Revisión ortográfica
Revisión gramatical
Corrección gramatical

4. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 8? Sección A/B

Dirección / Dirección
Asistencia de dirección / Cámara
Creatividad / Interpretación A
Lectura / Interpretación B
Control / Interpretación C

5. Sobre la **Etapa de Aplicación**. Según tu experiencia, ¿crees que verse a sí misma/o en el Video resulta útil para el aprendizaje? ¿Por qué?

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Creación de plan de trabajo

PROJEKT_4
individual

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Objetivos lingüísticos	3
Etapa de Organización: tareas 1-2-3, funciones, objetivos	4
Etapa de Compilación: tareas 4-5-6, funciones, objetivos	6
Etapa de Aplicación: tareas 7-8-9, secciones A y B, funciones, objetivos	8
Recomendaciones	10



ETAPA DE ORGANIZACIÓN**Tarea 1**

Como en los proyectos anteriores (*Projekt_1* y *Projekt_2*) la **organización es idéntica** y los **objetivos lingüísticos son diferentes**, tanto el trabajo con el léxico como la situación comunicativa, así mismo, los cuestionarios de las tareas 3, 6 y 9 también divergen entre los distintos proyectos.

Antes de comenzar:

- ➔ Ten a mano la plantilla de Plan de Trabajo
- ➔ La carpeta de Información Relevante sigue estando disponible con sus plantillas, descripciones y rúbricas
- ➔ Prepara tu propuesta de PT para la primera etapa, así como la de fecha y hora para la 1ª reunión virtual, y comunícalo al resto del equipo en el foro de vuestro grupo.
- ➔ Las rúbricas os permitirán consensuar las características de vuestros productos y valorar posteriormente la calidad del resultado.
- ➔ Ten presente que en las tareas de equipo las diferentes funciones a realizar se ejecutan de forma consecutiva, salvo en la tarea 8, que algunas pueden llevarse a cabo simultáneamente. Esto es fundamental a la hora de planificar para organizarse con los plazos.

Resumen de etapas, tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_4*.

Estás en la **Tarea 1** de la **Etapa de Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (individual)	1. Crear Plan de Trabajo	30 min
Organización (equipo)	2. Reunión con el equipo y selección del plan de trabajo	30 min
Organización (individual)	3. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Compilación (equipo)	4. Realización del glosario	30 min
Compilación (equipo)	5. Reunión y revisión del glosario	30 min
Compilación (individual)	6. Cuestionario sobre la tarea	10 min
Aplicación (equipo)	7. Realizar guion	30 min
Aplicación A/B (equipo)	8. Realizar vídeo	90 min
Aplicación (individual)	9. Cuestionario	10 min
En un plazo de 3 semanas, el <i>Projekt_4</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		4h 30 min

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar un **glosario**, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Léxico:
Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español).
Opción A: crear mapa conceptual.
Opción B: crear listado de palabras por asociaciones de palabras en pares, tríos o cuartetos. Las expresiones se aso

2º Elaborar un **guion** para una situación comunicativa concreta, utilizando el glosario que habéis realizado previamente. Este guion lo trabajaréis después en formato vídeo, debéis elegir una de las siguientes opciones en consenso en la primera reunión virtual (**tarea 2**).

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
Opción A - Contexto: Recibir cliente VIP en hotel	
Durante su experiencia de prácticas en la recepción de un hotel, atiende a un/a cliente VIP.	
Esta persona VIP (A) es atendida por dos recepcionistas (B) y (C). (A) tiene preguntas sobre algunos servicios del hotel, (B) responde a sus preguntas. (C) acompaña a (A) a la habitación y le muestra algunas cosas de la misma.	
Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que participan. Es importante también el uso de la cortesía: entre (B) y (C) se tutean, con (A) se hablan de usted.	
Opción B - Contexto: Concertar citas profesionales y de ocio	
Su compañera/o de trabajo (A) y usted (B) están en el descanso organizando su agenda de la semana. Tienen algunas citas laborales comunes (o no) y otras privadas y están buscando hueco para hacer juntas/os alguna actividad de ocio. La persona responsable de su formación (C) también está en la sala.	
(A) y (B) interaccionan entre sí con familiaridad y buscan un hueco para hacer algo en común en su tiempo libre. Ambos interaccionan con (C), con quien se hablan de usted, porque tienen un par de citas laborales que confirmar.	
Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que participan, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A) y (B) para comunicarse. Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, con (C) se hablan de usted.	

TAREA 1	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizarnos del proceso - Leer y entender las instrucciones - Tomar decisiones sobre los objetivos lingüísticos - Realizar un plan de trabajo - Realizarlo en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones • Aclaración de dudas en caso necesario • Creación de propuesta de plan de trabajo (por escrito) 	
Resultado	
Propuesta de plan de trabajo PDF	

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada participante cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en "Intercambio de archivos" estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarias	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

TAREA 2	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer plan de trabajo - Revisar el plan de trabajo del resto del equipo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo. 	
Resultado	
Plan de trabajo	

TAREA 3	Etapa de Organización
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 1 y 2- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuestas	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma.	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: mapa conceptual. Opción B: asociaciones de palabras en pares-tríos-cuartetos]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información Fundamental → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información Relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

TAREA 5	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Revisar glosario - Reunirse virtualmente - Comentar posibles modificaciones del glosario - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → revisión del glosario elaborado. 	
Resultado	
Glosario	

TAREA 6	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 4 y 5- Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexión y verbalización de la misma	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Opción I: atención a cliente VIP en hotel; opción II: diálogo entre personal sobre citas de trabajo y de ocio) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Seguindo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo; grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES en pdf	
Video en formato mp4	

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

TAREA 9	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el trabajo de las tareas 7 y 8 (secciones A y B) - Rellenar cuestionario en enlace y guardar respuesta 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y verbalización de la misma 	
Resultado	
Cuestionario realizado y guardado	

RECOMENDACIONES generales:

- ➔ Recordad que el plan de trabajo elegido debe ser accesible a todo el equipo en cualquier momento, por lo que debe estar también en vuestra área de intercambio de archivos del aula virtual.
- ➔ En cuanto al **VIDEO**, no se trata de un vídeo profesional, las características son muy básicas: que las personas que hablan salgan en la pantalla, que se puedan ver sus caras y que se escuche bien lo que dicen.
- ➔ Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación. Por ejemplo: lista_María.doc puede ser menos claro que Projekt_2_Glosario_Rev_Ortográfica.doc (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- ➔ Realizad vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- ➔ Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, contactad con el equipo docente por e-mail. Os responderemos lo antes posible. 😊
- ➔ Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Tarea 2: Configuración de plan de trabajo

Projekt_4
EQUIPO

Para llevar a cabo ésta y las siguientes tareas del *Projekt_4* es esencial haber realizado previa y concienzudamente la tarea 1.

	Etapa de Organización
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer el plan de trabajo - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Presentar el resultado en el plazo establecido
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común con el equipo → elección del plan de trabajo.
Resultado	
Plan de trabajo	

La reunión se inicia con el **reparto de funciones**, que permanecerán asignadas durante toda la ejecución del *Projekt_4*. En esta etapa las funciones de los roles se realizan de forma simultánea.

FUNCIONES	Etapa de Organización
Fundamentales	
Presidencia	Gestiona el trabajo en equipo y toma decisiones.
Secretaría	Redacta los protocolos decididos en las actas de las reuniones virtuales y gestiona el envío de información de equipo (durante todo este proyecto).
Revisión	Controla que cada miembro cumpla sus funciones en los plazos establecidos. Revisa que los archivos del equipo en "Intercambio de archivos" estén actualizados y nombrados de forma coherente.
Complementarios	
Colaboración	Permanece en disposición de apoyar a la compañera/o que lo requiera.
Creatividad	Propone ideas genuinas.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Concretad la fecha y horario de vuestra reunión virtual teniendo en cuenta que debéis poder acceder a las propuestas del resto del equipo y tener la posibilidad de defender la vuestra.
2. Leed las propuestas del equipo y buscad coincidencias/divergencias, marcad las que os parecen mejor opción y apuntad por qué.
3. Si durante esta tarea os surgen dudas sobre nuestro Plan de Trabajo consultad la carpeta: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Plan de Trabajo → Descripción. *Si no podéis resolverlas, publicad vuestras dudas en el foro del Portafolio.*
4. Tened en cuenta que para realizar un trabajo efectivo en equipo, es necesario escuchar al resto de estudiantes y que generéis un clima de respeto.

Tarea 3: Cuestionario

Projekt_4
individual

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas y guarda el correo con las respuestas (tendrás que añadir el documento a tu entrega individual del Portafolio A1.1).

Esta tarea consiste en responder el siguiente cuestionario enlazado aquí.

Cuestionario

1. **Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el **Plan de Trabajo** y la Información relevante (**Tarea 1**):**

	Sí	No	Más o menos
Necesito leer las instrucciones completas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me centro en las instrucciones de tareas lingüísticas (Tarea 4, Tareas 7 y 8).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo claras las funciones que tengo que ejecutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He realizado mi Plan de Trabajo eficientemente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encuentro cómodo que la estructura y las tareas sean similares entre los distintos <i>Projekte</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. **Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con el trabajo en equipo en la reunión (**Tarea 2**):**
 [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
El equipo ha hecho un trabajo equilibrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estas reuniones han mejorado en cada <i>Projekt</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La reunión es necesaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es posible acordar el Plan de Trabajo sin reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy de acuerdo con el Plan de Trabajo definitivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. **La reunión...**

ha tenido lugar presencialmente.
 ha tenido lugar online.
NO ha tenido lugar

4. **¿Qué función has ejercido?**

Presidencia
 Secretaría
 Revisión
 Colaboración
 Creatividad

5. **Sobre las funciones. ¿De cuál(es) se podría prescindir? ¿Por qué?**

6. **Sobre la **Etapas de Organización**. ¿Cómo de necesaria consideras la realización de estas tres primeras tareas? ¿Por qué?**

7. **¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).**

Tarea 4: Realización del glosario

Projekt_4
EQUIPO

En este documento encontramos:

- Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- Rúbrica para la evaluación del glosario
- Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 4	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Creación de glosario de palabras/expresiones. [Opción A: mapa conceptual. Opción B: asociaciones de palabras en pares-tríos-cuartetos]. - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario de los términos y expresiones en los materiales del curso según la opción elegida (A o B) • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF	

b) Tabla descriptiva: Para la realización de estas funciones debemos tener en cuenta que deben ser realizadas en el orden que se propone y de manera consecutiva. Es esencial la conciencia de corresponsabilidad en la realización de esta tarea. Estimamos que cada función requerirá de una dedicación de 30 minutos aproximadamente.

FUNCIONES	Etapa de Compilación
Generación	Selecciona las palabras y crea una lista con ellas.
Supervisión	Revisa la selección e incorpora algunas más o borra otras que considera secundarias o innecesarias.
Revisión ortográfica	Revisa la ortografía de la lista y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
Corrección gramatical	Controla que los géneros y las formas plurales sean correctos y corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
Ampliación	Amplía contenidos, contextualizando una selección de palabras de la lista (con sintagmas, oraciones, ejemplos de uso, etc.).

c) Rúbrica de evaluación

Glosario	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas denota un trabajo concienzudo. • Presenta numerosos y correctos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones adecuada. • Presenta bastantes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. • Selección de palabras y expresiones básica. • Presenta algunos ejemplos, contextos y aclaraciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones. • La elección de las palabras y expresiones seleccionadas no corresponde a lo solicitado. • No presenta suficientes ejemplos, contextos y aclaraciones culturales.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español) aportando otras opciones lingüísticas. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con el listado solicitado (alemán-español). • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **glosario**, os será de utilidad para confeccionar vuestra compilación de palabras.
2. Usad el espacio de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo vuestros archivos.
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro del Portafolio A1.1.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.

Una vez finalizado el glosario, concertad la cita para vuestra reunión virtual y revisión comunitaria correspondiente a la **tarea 5**.

Tarea 5: Revisión grupal del glosario

Projekt_4
EQUIPO

Tabla resumen de la etapa

	Etapa de Compilación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo. - Realizar un glosario de términos y expresiones (alemán-español) según orden de aparición en los materiales del curso / alfabéticamente. - Presentar el resultado en el plazo establecido. 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Generación, supervisión, revisión, corrección y ampliación del glosario ordenado según aparecen los términos y expresiones en los materiales del curso / alfabéticamente. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. 	
Resultado	
Glosario en formato PDF.	

Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Llevad a la reunión la revisión individual del glosario realizada. Cada miembro del equipo ha debido tener acceso y revisar con ayuda de la **rúbrica de evaluación** el documento generado como glosario antes de vuestra reunión.
2. Responde a las siguientes preguntas: ¿Cumple vuestro glosario con los parámetros evaluables?; ¿Es posible o necesario implementar alguna mejora? Si la respuesta es afirmativa ¿cuál?
3. Una vez de acuerdo, repartidas las tareas y aplicadas las posibles correcciones y/o mejoras → Generad PDF definitivo. Subid el **GLOSARIO** definitivo al espacio virtual de Intercambio de archivos de vuestro equipo.
4. Realizad la reunión basándoos en el respeto, la empatía y la escucha activa.
5. Si os han surgido dudas y no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.

Tarea 6: Cuestionario

Projekt_4
individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la Información relevante y la realización del Glosario (Tarea 4):

	Sí	No	Más o menos
Resulta innecesaria la Información relevante correspondiente a este <i>Projekt</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He necesitado la rúbrica del Glosario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones están equilibradas entre sí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He ejecutado mi función con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos cumplido los plazos de nuestro Plan de Trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo ha fluido entre las distintas funciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en las siguientes afirmaciones en relación con la reunión de equipo y vuestro Glosario:
 [++ muy de acuerdo; + de acuerdo; +/- más o menos de acuerdo; 0 nada de acuerdo]

	++	+	+/-	0
Todo el equipo ha revisado el Glosario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo el equipo está satisfecho con el resultado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien el tiempo de reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este cuarto glosario es mejor que los anteriores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usaré el Glosario como material de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. La reunión (Tarea 5)...
 ha tenido lugar presencialmente.
 ha tenido lugar online.
 NO ha tenido lugar.

4. ¿Qué función has ejercido?
 Generación
 Supervisión
 Revisión ortográfica
 Corrección gramatical
 Ampliación

5. Sobre la Etapa de Compilación. ¿Consideras que has realizado tu función correctamente? ¿Qué mejorarías?

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 7: Creación de guion

Projekt_4
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de las dos situaciones comunicativas
- c) Tabla descriptiva de las funciones consecutivas a ejecutar por el equipo de trabajo
- d) Rúbrica para la evaluación del guion
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 7	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Crear un guion utilizando términos y expresiones recopiladas en el glosario (Opción I: atención a cliente VIP en hotel; opción II: diálogo entre personal sobre citas de trabajo y de ocio) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Escritura, revisión de contenido, revisión ortográfica, revisión y corrección gramatical del guion. 	
Resultados	
Guion en formato PDF	

Etapa de Aplicación

Dedicación estimada para la tarea: 30 minutos/rol

b) Situaciones comunicativas. En esta tarea crearéis un diálogo que servirá de **guion** para el vídeo de la **tarea 8**. Para ello os basaréis en una de nuestras propuestas, así como en las cuestiones descriptivas disponibles en la carpeta de Información relevante (características del guion, rúbrica, etc.).

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
<p>Opción A - Contexto: Recibir cliente VIP en hotel</p> <p>Durante su experiencia de prácticas en la recepción de un hotel, atiende a un/a cliente VIP.</p> <p>Esta persona VIP (A) es atendida por dos recepcionistas (B) y (C). (A) tiene preguntas sobre algunos servicios del hotel, (B) responde a sus preguntas. (C) acompaña a (A) a la habitación y le muestra algunas cosas de la misma.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que participan. Es importante también el uso de la cortesía: entre (B) y (C) se tutean, con (A) se hablan de usted.</p>	
<p>Opción B - Contexto: Concertar citas profesionales y de ocio</p> <p>Su compañera/o de trabajo (A) y usted (B) están en el descanso organizando su agenda de la semana. Tienen algunas citas laborales comunes (o no) y otras privadas y están buscando hueco para hacer juntas/os alguna actividad de ocio. La persona responsable de su formación (C) también está en la sala.</p> <p>(A) y (B) interaccionan entre sí con familiaridad y buscan un hueco para hacer algo en común en su tiempo libre. Ambos interaccionan con (C), con quien se hablan de usted, porque tienen un par de citas laborales que confirmar.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que participan, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A) y (B) para comunicarse. Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, con (C) se hablan de usted.</p>	

c) **Funciones.** Se ejecutan de forma consecutiva, por lo que deberéis tener en cuenta el fundamental papel de la corresponsabilidad:

FUNCIONES	Etapa de Aplicación
REDACCIÓN	Escribe un borrador del guion teniendo en cuenta el glosario creado, así como los materiales de clase.
LECTURA	Revisa el guion e incorpora contenido o borra lo que considera irrelevante o innecesario. Comprueba que el guion cumple las características requeridas.
REVISIÓN ORTOGRÁFICA	Revisa la ortografía (mayúsculas y minúsculas, diéresis, etc.). Corrige en caso necesario. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión ortográfica)
REVISIÓN GRAMATICAL	Controla los géneros, formas plurales, conjugación verbal, concordancia sujeto-verbo y posición de los elementos en la oración. Marca los errores en el guion y especifica el tipo. (Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Revisión gramatical)
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Siguiendo las marcas y comentarios del revisor gramatical, corrige en caso necesario.

d) Rúbrica de evaluación

Guión	+++	++	+	-
Contenido: Léxico Objetivos comunicativos Precisión y calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad amplia y justificada de palabras y expresiones del propio glosario con un uso aislado de términos o expresiones externas. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y numerosos detalles genuinos y enriquecedores para el diálogo. • El resultado es adecuado y correcto con características genuinas que lo hacen excelente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad adecuada de palabras y expresiones del propio glosario con muy pocas expresiones o palabras externas. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos y algún detalle genuino y enriquecedor para el diálogo. • El resultado es adecuado, completo y correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad básica de palabras y expresiones. La gran mayoría de ellas pertenece al propio glosario. • El guión presenta todos los objetivos comunicativos requeridos de forma básica. • Ofrece un resultado básico y en algún caso aislado incorrecto y/o incompleto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge una cantidad pobre de palabras y expresiones del propio glosario y utiliza una gran mayoría externa. • El guión no presenta todos los objetivos comunicativos requeridos. • El resultado es incompleto y/o incorrecto.
Formato: Presentación Creatividad Equilibrio entre personajes	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta detalles enriquecedores. • Incluye varios elementos genuinos que enriquecen el formato. • Las interacciones de los personajes están prácticamente equilibradas en su totalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo y aporta algún detalle para enriquecer la presentación del mismo. • Incluye algún elemento genuino que enriquece el formato. • Las interacciones de los personajes están muy equilibradas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el texto con forma de diálogo. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. • Las interacciones de los personajes están equilibradas en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta el texto en forma de diálogo. • Las interacciones de los personajes no están equilibradas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algún error ortográfico aislado. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es casi siempre correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • Los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • Son incorrectos muchos de los datos en relación con el género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de guion/diálogo, consultad la descripción en: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Guion.
3. Redactad en documento **Word** o similar que os permita generar posteriormente un **PDF**.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del **guion**, os será de utilidad para redactarlo.
5. Usad la opción de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para compartir las evoluciones de vuestro trabajo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, publicadlas en el foro del Portafolio.
8. Una vez finalizado el guion, concertad la cita para la realización de la **tarea 8**: la recreación del **guion** y grabación del **vídeo**.

Tarea 8: Recreación del guion - Vídeo

Projekt_4
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Tabla-resumen con los objetivos, procesos y resultado de la tarea
- b) Descripción de la situación comunicativa guionizada
- c) Tabla descriptiva de las funciones a ejecutar según secciones (A y B)
- d) Rúbrica para la evaluación del video
- e) Recomendaciones generales

a) Tabla-resumen

TAREA 8	Etapa de Aplicación
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar eficientemente el trabajo en equipo - Planificar la recreación del guion elaborado (Sección A) - Recrear y grabar el guion según la planificación (Sección B) - Presentar el resultado en el plazo establecido 	
Procesos	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de instrucciones e información. • Gestión del proceso de trabajo en equipo. • Toma de decisiones sobre localización y escenografía, propuestas de mejora, lectura y control de marcas de pronunciación, entonación. (Sección A) • Aprendizaje del papel y representación del mismo; grabación y control de calidad de audio e imagen. (Sección B) 	
Resultados	
Documento ANOTACIONES en PDF (Sección A)	
Video en formato mp4 (Sección B)	

b) Situación comunicativa

En esta tarea crearéis el vídeo para representar el **guion** de la **tarea 7** de la opción que hayáis elegido, A o B:

Situación comunicativa:	Diálogos en espacios concretos de un hotel
Opción A - Contexto: Recibir cliente VIP en hotel	
<p>Durante su experiencia de prácticas en la recepción de un hotel, atiende a un/a cliente VIP.</p> <p>Esta persona VIP (A) es atendida por dos recepcionistas (B) y (C). (A) tiene preguntas sobre algunos servicios del hotel, (B) responde a sus preguntas. (C) acompaña a (A) a la habitación y le muestra algunas cosas de la misma.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que participan. Es importante también el uso de la cortesía: entre (B) y (C) se tutean, con (A) se hablan de usted.</p>	
Opción B - Contexto: Concertar citas profesionales y de ocio	
<p>Su compañera/o de trabajo (A) y usted (B) están en el descanso organizando su agenda de la semana. Tienen algunas citas laborales comunes (o no) y otras privadas y están buscando hueco para hacer juntas/os alguna actividad de ocio. La persona responsable de su formación (C) también está en la sala.</p> <p>(A) y (B) interaccionan entre sí con familiaridad y buscan un hueco para hacer algo en común en su tiempo libre. Ambos interaccionan con (C), con quien se hablan de usted, porque tienen un par de citas laborales que confirmar.</p> <p>Debe buscarse el equilibrio entre las tres personas que participan, así como que se usen expresiones distintas por parte de (A) y (B) para comunicarse. Es importante también el uso de la cortesía: entre (A) y (B) se tutean, con (C) se hablan de usted.</p>	

c) Tabla descriptiva de funciones/secciones

En la **tarea 8** los roles se ejecutan en dos secciones de tiempo. Las secciones deben ejecutarse en el orden indicado, primero la sección A y después la sección B.

En la **sección A** dos de las funciones se realizan simultáneamente: dirección y asistencia de dirección. Entre las dos personas que ejecutan estas funciones comienzan la creación del documento **Anotaciones**, que se seguirá modificando con el resto de las funciones, que sí se desempeñan de forma consecutiva.

Sin embargo, en la **sección B** las funciones se llevan a cabo de forma paralela en el tiempo, tanto individual como colectivamente, según el momento en que se encuentra el proceso. El objetivo final será el **video** de la situación comunicativa.

Las funciones entre ambas secciones están ligadas entre sí, de modo que quien ejerce la función de Dirección lo hace en ambas secciones, quien realiza la asistencia de dirección también lleva a cabo la de cámara, y del mismo modo el resto de funciones.

TAREA 8		Etapa de Aplicación	
>>> Sección A <<<		>>> Sección B <<<	
FUNCIÓN		FUNCIÓN	
Dirección	Junto con el/la ayudante de dirección planifica la localización y escenografía de la grabación.	Dirección	Supervisa la grabación de la escena y ofrece ayuda a los actores con el texto en caso necesario. Controla que el audio y la imagen de la grabación sean de calidad óptima.
Asistencia de dirección	Junto con el director/a planifica la localización y escenografía de la grabación.	Cámara	Realiza la grabación del vídeo prestando atención a los encuadres, planos y sonido.
Creatividad	Realiza propuestas de escenificación y modificaciones de guion en caso necesario.	Interpretación A	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Lectura	Revisa el guion y marca las cuestiones más importantes a tener en cuenta en torno a la entonación y la pronunciación.	Interpretación B	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.
Control	Supervisa el guion y comprueba las marcas sobre las cuestiones de entonación y pronunciación, matizando las marcas o añadiendo nuevas si es necesario.	Interpretación C	Aprende y representa un papel durante la grabación del guion.

d) Rúbrica de evaluación

Vídeo	+++	++	+	-
Contenido: Representación del guion Calidad del sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. Incluye algún elemento enriquecedor. • La calidad de sonido es muy buena y el diálogo completo se oye muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del guion: tanto el diálogo como los detalles descriptivos. • La calidad de sonido es buena y el diálogo completo se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se representa la totalidad del diálogo, aunque no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es adecuada, aunque en alguna parte no se oye bien, en su mayoría sí se oye bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se representa la totalidad del diálogo o no es completamente coherente con los detalles del guion. • La calidad de sonido es baja, por lo que en algunas partes o en su mayoría no se oye bien.
Formato: Escenario Planos	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa realísticamente el contexto del guion. • Los distintos planos contribuyen a unas muy óptimas grabación de sonido y visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa casi realísticamente el contexto del guion. • Hay suficientes planos que posibilitan la adecuada grabación de sonido y la completa visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario representa el contexto del guion de forma básica. • Hay diferentes planos, lo que permite una adecuada grabación de sonido y la visión del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El escenario no representa apenas el contexto del guion. • No hay planos, todo está grabado a la misma distancia lo que dificulta la grabación de sonido o la visión del contexto.
Corrección: Entonación Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es excelente. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada y cuidada, muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es buena. • El diálogo presenta una pronunciación trabajada con algún error aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es adecuada en su mayoría. • El diálogo presenta algunos errores de pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación de oraciones enunciativas y preguntas es similar y no se distinguen. • El diálogo presenta numerosos errores de pronunciación.

e) Recomendaciones (experimentad y adaptadlas a vuestra manera de trabajar):

1. Para trabajar bien en equipo la clave está en el respeto, la empatía y la escucha activa, ejercitad estas cuestiones.
2. Si tenéis dudas sobre el formato de vídeo, consultad la descripción en: Portafolio A1.1 → Fase de Acción Lingüística → Información relevante → Vídeo.
3. No se trata de realizar un micro-cortometraje para cinéfilos, sino de grabar un video casero con objetivo pedagógico: con la cámara del móvil va estupendamente.
4. Revisad la **rúbrica de evaluación** del video, os será de utilidad para realizarlo.
5. Usad el espacio de Intercambio de archivos en el Aula Virtual para compartir los documentos en sus distintas elaboraciones y el vídeo.
6. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
7. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, escribid en el foro del Portafolio. Intentaremos resolverla cuanto antes.
8. Una vez finalizado el video, realizad la entrega del mismo, así como del plan de trabajo cumplimentado. No olvidéis contestar el cuestionario de la **tarea 9**.

Tarea 9: Cuestionario

Projekt_4
Individual

Esta tarea consiste en la realización del cuestionario que encuentras en el siguiente enlace.

Recomendaciones (experimenta y adáptalas a tu manera de trabajar):

1. Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
2. En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
3. La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
4. Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario

1. De los siguientes documentos de Información relevante correspondientes a las Tareas 7 y 8 (Guion y Video), ¿cuáles han consultado?

- Descripción de Guion
- Instrucciones de Revisión ortográfica
- Instrucciones de Revisión gramatical
- Ejemplo de Revisión gramatical
- Instrucciones de Corrección gramatical
- Descripción de Video
- Aclaraciones sobre Video
- Plantilla de Anotaciones para Grabación de Video
- Ejemplo de Anotaciones

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

- | | Sí | No | Más o
menos |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Las funciones de la Tarea 7 se han ejecutado con total soltura. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Las funciones de la Tarea 8 se han ejecutado con total soltura. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hemos cumplido con el Plan de Trabajo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestionamos muy bien el espacio de grupo del Aula Virtual. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El equipo ha gestionado los tiempos de forma excelente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 7?

- Redacción
- Lectura
- Revisión ortográfica
- Revisión gramatical
- Corrección gramatical

4. ¿Qué función has ejercido en la Tarea 8? Sección A/B

- Dirección / Dirección
- Asistencia de dirección / Cámara
- Creatividad / Interpretación A
- Lectura / Interpretación B
- Control / Interpretación C

5. Sobre la Etapa de Aplicación. Según tu experiencia, ¿cuál dirías que es el punto fuerte de vuestro equipo? Desarrolla tu respuesta.

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 1: Checklist

FRF
individual

Hallo!

Con la tarea que te proponemos, comenzamos la Fase de Reflexión Final, que se compone de 3 tareas. En nuestro espacio virtual del Portafolio (CONTENIDO → PRALE → Rúbrica y *checklist*) tienes desde los inicios la lista de contenidos que deben conformar la entrega de tu PRALE individual. Revisa esta lista e incorpórala como índice una vez la tengas rellena. Organízate para realizar esta tarea en los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

El objetivo de esta tarea es que compruebes qué contenidos deben estar incluidos en tu PRALE y, por tanto, en tu archivo PDF final.

Schöne Grüße
Equipo Docente

Tabla de contenido o *checklist*

✓	Documento	Página
<input type="checkbox"/>	Portada PRALE (con datos personales y de la asignatura)	_____
<input type="checkbox"/>	Índice	_____
<input type="checkbox"/>	Introducción	_____
<input type="checkbox"/>	Fase de Reflexión Previa (FRP)	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 1	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 2	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 4	_____
<input type="checkbox"/>	Fase de Acción Lingüística (FAL)	_____
<input type="checkbox"/>	Diario de trabajo	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 1</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 6	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 9	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 2</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 6	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 9	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 3</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 6	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 9	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 4</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 6	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 9	_____
<input type="checkbox"/>	Fase de reflexión Final (FRF)	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 2	_____
<input type="checkbox"/>	Conclusiones	_____
<input type="checkbox"/>	Bibliografía	_____

Tarea 2: Cuestionario final

FRF
individual

Este cuestionario que te proponemos, puede ayudarte a redactar tus conclusiones y la introducción de tu PRALE individual.

1. Te consideras capaz de...:

[+++ totalmente, ++ bastante; + suficiente; - poco]

	+++	++	+	-
Organizar el vocabulario siguiendo diversas técnicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elegir la técnica que más efectiva te resulta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar el material léxico para asegurarte de su corrección.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redactar diálogos sencillos con el léxico trabajado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar los textos para reconocer posibles errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marcar errores siguiendo una clasificación (tipos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corregir los errores marcados aplicando la técnica trabajada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender e interpretar diálogos sencillos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar la propia pronunciación correspondiente a lo aprendido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexionar sobre las propias mejoras a implementar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- El trabajo en equipo ¿Ha sido como esperabas? Desarrolla tu respuesta.
- ¿Has observado una evolución del trabajo en equipo a lo largo de los *Projekte*? ¿En qué sentido? Desarrolla tu respuesta.
- Los 4 *Projekte* y las tareas que los conforman son de estructura casi idéntica, de objetivos similares y de contenido diverso. ¿Consideras la repetición una característica positiva o negativa? Desarrolla tu respuesta.
- ¿Consideras que el tiempo estimado para las tareas es acertado? Desarrolla tu respuesta.
- ¿Cuáles son, en tu opinión, los aspectos positivos del recurso PRALE? Desarrolla tu respuesta.
- ¿Qué propuestas de mejora aplicarías al recurso PRALE? Desarrolla tu respuesta, y ¡GRACIAS!

Portafolio para la Reflexión y el Autoaprendizaje
de la Lengua Extranjera (PRALE)

Ejemplificación en el marco de el Plan de
Investigación de Doctorado

ALEMÁN TURÍSTICO II
Isabel Mateo Cubero

Tarea 1: Cuestionario

FRP
individual

Estimada/o estudiante:

Bienvenida/o al curso de Alemán Turístico II.

En este curso vamos a trabajar de nuevo con el recurso PRALE, la estructura y los objetivos son similares, pero hay también algunas diferencias.

En primer lugar, necesitamos que leas y contestes el cuestionario enlazado.

Sigue los siguientes pasos:

- Accede al cuestionario (formulario de Google) a través del enlace
- Inserta tu dirección de correo electrónico
- Lee atentamente cada una de las preguntas planteadas
- Responde con sinceridad
- Envíalo antes de que expire el plazo de entrega
- Guarda el correo que te enviamos con tus respuestas

El cuestionario dejará de estar disponible 48 horas antes de la primera sesión de clase [hora; día/mes/año].

Si conoces a alguien que aún no ha realizado la matrícula, pero va a matricularse en este curso, por favor, reenvíale este correo.

Enlace:

Saludos,
Equipo docente

Tarea 1: Cuestionario

FRP
Individual

Tu experiencia como aprendiente de lenguas extranjeras

1. A la hora de aprender una lengua extranjera, ¿qué es para ti lo más importante? Numera por orden de preferencia, el 1 es lo más importante y el 7 lo menos.

	1	2	3	4	5	6	7
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión lectora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. ¿Cómo de relevante es para ti el dominio de la gramática a la hora de comunicarte en una lengua extranjera?

Muy relevante
Bastante relevante
Relevante
Poco relevante
Nada relevante

3. ¿Cómo se ha enfocado la enseñanza y aprendizaje de la gramática en otras asignaturas de lenguas extranjeras? [+++ siempre; ++ normalmente; + bastante; +/- a veces; - poco; 0 nada]

	+++	++	+	+/-	-	0
Explicaciones teóricas docentes previas a ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades comunicativas y aclaraciones docentes posteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades y ejercicios orientativos para deducir reglas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recomendación de estudio memorístico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realización de ejercicios repetitivos de estructura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exámenes exclusivos de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exámenes exclusivos de gramática y su teoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Qué preferencias tienes para el aprendizaje de la gramática?

5. ¿De qué crees que depende que los resultados hayan sido mejores o peores?

	Sí	No	NS/NC
De mi motivación personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De mi regularidad de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Del uso activo de la gramática y consciente de la gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De las actividades y ejercicios del libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De las explicaciones del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Del profesorado

6. Para resolver tus dudas gramaticales, ¿con qué frecuencia...? [+++ siempre; ++ normalmente; + bastante; +/- a veces; - poco; 0 nada]

	+++	++	+	+/-	-	0
... preguntas a un/a compañero/a?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... preguntas al / a la docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... consultas el libro de clase y su apéndice gramatical?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... consultas un manual específico de gramática (papel)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... consultas cualquier web de gramática (online)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... realizas ejercicios y los corriges con ayuda de las soluciones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sueles tener dudas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Otras acciones que relacionadas con la resolución de dudas gramaticales y no están mencionadas en la pregunta anterior:

8. ¿Has conocido técnicas de aprendizaje de gramática a través de docentes y compañeras/os de clase? ¿Cuál?

9. ¿Cuál sería tu recomendación para aprender gramática?

10. ¿Cuántos minutos has dedicado a contestar este cuestionario? (Por ejemplo: 12)

Estimada/o estudiante:

En el enlace adjunto al final del correo encontrarás un enlace al vídeo que debes visionar (disponible en el aula virtual) y otro enlace a un cuestionario que te permitirá comprobar que las cuestiones más relevantes del contenido del vídeo te han quedado claras.

El vídeo recupera del curso anterior una serie de conceptos ligados al aprendizaje de lenguas extranjeras y una aclaración ampliada del trabajo a realizar con el portafolio durante el curso de Alemán Turístico II.

Sigue los siguientes pasos:

- Accede al cuestionario (cuestionario de Google) a través del enlace
- Inserta tu dirección de correo electrónico
- Visiona el vídeo y responde las preguntas planteadas
- Envíalo antes de que expire el plazo de entrega
- Guarda el correo que te enviamos con tus respuestas

La tarea estará disponible durante los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

Enlace a cuestionario (Google Formularios):

Saludos,
Equipo docente.

Tarea 2

Esta tarea estará activa 3 días [hasta --/--/-- a las 23:59 horas].

Consiste en visionar el vídeo (4 minutos) en el que dispones de información básica en torno al trabajo que realizareis de forma autónoma y colaborativa fuera del aula.

Sigue los siguientes pasos:

- Accede al cuestionario (cuestionario de Google) a través del enlace
- Inserta tu dirección de correo electrónico
- Visiona el vídeo y responde las preguntas planteadas
- Envíalo antes de que expire el plazo de entrega
- Guarda el correo que te enviamos con tus respuestas

Saludos,
Equipo docente.

Tarea 2: Video y cuestionario

FRP
Individual

PRALE/Alemán Turístico II: definición y objetivos

- 1. Las tareas de PRALE que prefieres son las:**
 - individuales
 - grupales
 - ambas
- 2. Los objetivos lingüísticos de PRALE – Alemán Turístico II son:**
 - Léxico y expresión oral
 - Pronunciación y comprensión auditiva
 - Gramática y comprensión lectora
 - Léxico y gramática
 - Expresión escrita y gramática
- 3. Este segundo PRALE se realiza en...**
 - papel
 - formato digital
- 4. Las actividades de lengua corresponden, según el MCERL, al nivel:**
 - A1
 - A2
 - B1
 - B1+
- 5. ¿Piensas que las rúbricas son herramientas de evaluación son útiles para...?**
 - Docente
 - Estudiante
 - Ambas/os
 - Nadie
- 6. ¿De qué tarea metacognitiva de PRALE-Alemán Turístico I te acuerdas? ¿Por qué?**
- 7. En cuanto al aprendizaje del alemán, ¿sientes autonomía en algún aspecto o destreza? Desarrolla tu respuesta.**
- 8. ¿Consideras que el porcentaje de la nota es coherente con el trabajo que requiere la ejecución de tareas de PRALE? ¿Por qué?**
- 9. Aquí tienes sitio para tus observaciones. ¡Gracias!**
- 10. ¿Cuántos minutos has dedicado a la realización de esta tarea (vídeo y cuestionario)? (Por ejemplo: 12)**

Tarea 3: Video y cuestionario

FRP
Individual

Tarea 3

Para realizarla esta tarea dispones de 3 días [hasta el --/--/--].

En el siguiente vídeo se presenta una descripción detallada de PRALE – Alemán Turístico II.

Sigue los siguientes pasos:

- Accede al cuestionario (cuestionario de Google) a través del [enlace](#)
- Inserta tu dirección de correo electrónico
- Visiona el vídeo y responde las preguntas planteadas
- Envíalo antes de que expire el plazo de entrega
- Guarda el correo que te enviamos con tus respuestas

Saludos,
Equipo docente.

Tarea 3: Video y cuestionario

FRP
Individual

PRALE/Alemán Turístico II: Fases y tareas

1. ¿Qué similitud resaltarías entre PRALE AT I y AT II? ¿Por qué?
2. ¿Qué diferencia te parece más relevante entre PRALE AT I y AT II? ¿Por qué?
3. Aquí tienes espacio para las observaciones que desees hacer. ¡Gracias!
4. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Por ejemplo: 5)

Tarea 4: Cuestionario y compromiso

FRP
Individual

Tarea 4

Estimada/o estudiante:

Te presentamos un nuevo cuestionario. Por favor, ten en cuenta el plazo de entrega.

Sigue los siguientes pasos:

- Accede al cuestionario (cuestionario de Google) a través del enlace
- Inserta tu dirección de correo electrónico
- Lee todas las preguntas y responde con sinceridad
- Envíalo antes de que expire el plazo de entrega
- Guarda el correo que te enviamos con tus respuestas

La tarea estará disponible durante los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

Enlace a cuestionario (Google Formularios):

Saludos,
Equipo docente

Tarea 4: Cuestionario y compromiso

FRP
Individual

PRALE y el trabajo en equipo

1. **¿Cuál crees que es tu punto fuerte como componente de un equipo? ¿Y tu punto débil? Desarrolla tu respuesta.**
2. **¿Crees que trabajar en equipo tiene más ventajas o desventajas? Desarrolla tu respuesta.**
3. **¿Te gustaría formar equipo con las mismas personas que el curso pasado?**
 Sí
 No
 Con algunas sí
 Con algunas no
4. **¿Crees que los trabajos en equipo son algo escolar y académico o que está implícito en nuestra manera de vivir?**
5. **Marca tu compromiso con las siguientes afirmaciones:**

	Sí	No
Me comprometo a realizar las tareas dedicándole atención.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a realizar las entregas en las fechas concertadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a realizar las tareas completas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a sugerir cambios en las actividades si creo que pueden proporcionar una mejora en mi trabajo, el de mi equipo y/o en el del grupo de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a responder con sinceridad las actividades de reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a buscar y experimentar los recursos, las estrategias y las técnicas que hagan de mi aprendizaje una experiencia positiva y enriquecedora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a realizar de forma responsable el trabajo en equipo, siendo consciente de que mi parte es tan necesaria como la del resto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a respetar en todo momento a cada integrante de mi equipo y a trabajar desde la tolerancia, la empatía y la cooperación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a valorar el trabajo del equipo docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a hacer de mis tareas de PRALE mi material de estudio de referencia, buscando hacerlo lo mejor posible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a no compararme con el resto y a no tener prejuicios conmigo misma/o.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo a compartir con mi equipo mis experiencias de aprendizaje con la gramática, tanto las que me han resultado positivas como las negativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. **¿Añadirías alguna afirmación de compromiso más? ¿Cuál(es)?**
7. **¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Por ejemplo: 5)**

Tarea 1: Organización

PROJEKT_1
equipo

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Tarea 1: Organización	2
Tarea 2: Creación	3
Tarea 3: Valoración	5
Recomendaciones	5



Tarea 1

En este documento disponéis de la información necesaria para conocer los objetivos del *Projekt_1* y planificarlo en consecuencia. Como en el curso anterior, la organización es idéntica en los siguientes *Projekte*, variando los objetivos lingüísticos, cuyo contenido y forma de trabajarlo siempre es diferente.

Antes de comenzar:

- ➔ La carpeta de Información Relevante dispone de rúbricas y descripciones, necesarias para organizar el trabajo de forma coherente.
- ➔ El curso pasado utilizábamos una plantilla para organizar el trabajo de todo el *Projekt*, si queréis volver a usarla, está disponible en la carpeta de Información relevante ➔ PRALE – Alemán Turístico I.
- ➔ Es posible que os sean de utilidad las funciones que ejecutabais el curso pasado según la tarea. Las tienes disponible para su consulta o adaptación en la carpeta de Información relevante ➔ PRALE – Alemán Turístico I.

Resumen de tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_1*.

Estás en la **Tarea 1: Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (equipo)	1. Planificar tareas, repartir funciones, concretar plazos internos.	1h
Creación (equipo)	2. Realizar tareas de lengua: elaboración de materiales de gramática y redacción de texto.	4h
Valoración (individual)	3. Responder cuestionario sobre los materiales creados por el propio equipo y los creados por otros equipos.	1h
En un plazo de 4 semanas, el <i>Projekt_1</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		6h

Tarea 2: Creación

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar materiales de gramática, debéis elegir una de las siguientes opciones y publicarla en el foro de PRALE del espacio virtual de la asignatura:

Gramática:

Opción I: Imperativo (Usted/es, 2ª persona singular, 2ª persona plural)

Opción II: Preposiciones con acusativo y dativo

Opción III: Verbos modales: *mögen, können, müssen, dürfen, wollen*

- ➔ Leed las publicaciones anteriores. ¿Se puede elegir aún esa opción?
- ➔ ¿Cuál creéis que puede ser la situación comunicativa que más se preste a utilizar el tema elegido?
- ➔ Revisad la rúbrica de materiales de gramática para tomar decisiones coherentes con vuestras expectativas.

2º Redactar un texto para una situación comunicativa concreta, utilizando el tema gramatical que se ha trabajado. El texto se presenta en sus distintas etapas de revisión y corrección.

Situación comunicativa:	Texto
<p>Opción I: <i>Eine Stadt vorstellen</i></p> <p>Realiza sus prácticas de empresa en la recepción de un hotel en el centro de la ciudad. Una familia que ha reservado estancia de una semana escribe para pedir recomendaciones.</p> <p>→ Escriba un correo electrónico con algunas recomendaciones para llegar al hotel y desde éste localizar algunos lugares de interés: monumentos, restaurantes, eventos, etc.</p> <p>Opción II: <i>Was essen Sie gerne?</i></p> <p>Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Una familia que se aloja en régimen de media pensión, le informa sobre las preferencias y necesidades del desayuno y de la cena, ya que tienen algunas intolerancias.</p> <p>→ Escriba un correo electrónico al equipo de cocina y comedor con las preferencias y necesidades de esta familia.</p>	

- Revisad la rúbrica de texto escrito, os será útil a la hora de organizar el trabajo de redacción.
- ¿Os planteáis hacer uso de las funciones que utilizamos el curso pasado?
- Tened en cuenta que la entrega del texto debe corresponder a los siguientes 5 documentos:
 - 1) ideas previas,
 - 2) primer borrador,
 - 3) borrador con revisión y corrección ortográfica (con las marcas),
 - 4) borrador con revisión y corrección gramatical (con las marcas),
 - 5) mejora del texto con ayuda de los materiales del curso (con las marcas), texto final.

Tarea 3: Valoración

Cuestionario

Los objetivos de esta tarea consisten en reflexionar, por un lado, sobre el trabajo realizado como integrante de tu equipo y los procesos organizativos, y por otro lado, sobre los materiales producidos por vuestro equipo, así como los del resto de equipos.

RECOMENDACIONES generales:

- ➔ Recordad que podéis usar el espacio virtual de vuestro grupo “Intercambio de archivos” para compartir vuestro **plan de trabajo**.
- ➔ Los **materiales de gramática** han de servir como material de estudio, por tanto, deben ser revisados debidamente para que no presenten errores.
- ➔ Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación en el equipo, por ejemplo: “texto_Marcelo.doc” puede ser menos claro que “Projekt_1_Borrador_Rev_Ortográfica.doc”, (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- ➔ Recordad que una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- ➔ Si tenéis dudas y en el grupo no podéis resolverlas, usad el foro de PRALE, las resolveremos por ese medio. 😊 😊 😊
- ➔ Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Tarea 2: Creación

Projekt_1
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Los objetivos lingüísticos de gramática
- b) Los objetivos lingüísticos de expresión escrita
- c) Rúbrica para materiales de gramática
- d) Rúbrica para texto escrito
- e) Recomendaciones generales

a) Objetivos lingüísticos de gramática

Gramática:

Opción I: Imperativo (Usted/es, 2ª persona singular, 2ª persona plural)

Opción II: Preposiciones con acusativo y dativo

Opción III: Verbos modales: *mögen, können, müssen, dürfen, wollen*

b) Objetivos lingüísticos de expresión escrita

Situación comunicativa:

Texto

Opción I: *Eine Stadt vorstellen*

Realiza sus prácticas de empresa en la recepción de un hotel en el centro de la ciudad. Una familia que ha reservado estancia de una semana escribe para pedir recomendaciones.

- ➔ Escriba un correo electrónico con algunas recomendaciones para llegar al hotel y desde éste localizar algunos lugares de interés: monumentos, restaurantes, eventos, etc.

Opción II: *Was essen Sie gerne?*

Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Una familia que se aloja en régimen de media pensión, le informa sobre las preferencias y necesidades del desayuno y de la cena, ya que tienen algunas intolerancias.

- ➔ Escriba un correo electrónico al equipo de cocina y comedor con las preferencias y necesidades de esta familia.

c) Rúbrica de evaluación para materiales de gramática

Gramática	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos detallada y generosamente. • Los numerosos ejemplos reflejan los contenidos de clase y están relacionados con el texto escrito correspondiente. • Presenta numerosos y coherentes ejemplos, además de aclaraciones. • Plantea interrogantes y ejercicios coherentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos detalladamente. • Los ejemplos reflejan los contenidos de clase y están relacionados con el texto escrito correspondiente. • Presenta bastantes ejemplos y aclaraciones. • Plantea interrogantes y ejercicios bien dirigidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos. • Los ejemplos reflejan contenidos de los materiales de clase. • Presenta al menos un ejemplo por cada contenido requerido. • Plantea algún interrogante y/o ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algunos contenidos requeridos. • Los ejemplos no reflejan contenidos relacionados con los materiales de clase. • No presenta suficientes ejemplos. • No plantea ningún interrogante ni ejercicio.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en dos o más formatos que se complementan entre sí. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en dos formatos. • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en documento Word. • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y resalta cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

d) Rúbrica de evaluación para texto escrito

Texto escrito	+++	++	+	-
Contenido: Situación comunicativa Vocabulario Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja a la perfección la situación comunicativa incluso con detalles inesperados. • El vocabulario utilizado es coherente, específico y variado. No solo incluye un amplio espectro de lo trabajado en los materiales de clase, sino que completa con otras palabras del ámbito. • La corrección gramatical se ha ejecutado a un nivel máximo de precisión con diversos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja a la perfección la situación comunicativa. • El vocabulario utilizado es coherente, específico y variado. Muestra un amplio espectro de lo trabajado en los materiales de clase. • La corrección gramatical se ha ejecutado a un nivel óptimo de precisión con diversos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja la situación comunicativa correctamente. • El vocabulario utilizado es coherente con la situación. Muestra un espectro comedido de los materiales de clase. • La corrección gramatical se ha ejecutado a nivel básico con el uso de uno o dos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja la situación comunicativa parcialmente. • El vocabulario utilizado no es coherente con la situación. Apenas muestra un espectro básico de los materiales de clase. • La corrección gramatical no se ha ejecutado a nivel básico y solo con un recurso.
Formato: Presentación Versiones Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: las 5 versiones del texto con marcas, comentarios y correcciones sistematizados de forma genuina y original. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: las 5 versiones del texto con marcas, comentarios y correcciones sistematizados. • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: 5 versiones del texto con marcas irregulares, sin sistema. • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con lo solicitado: falta alguna versión del texto. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta. • No cumple con las expectativas más básicas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta escasos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones:

1. Revisad las **rúbricas de evaluación** de la **gramática** y el **texto escrito**, os serán de utilidad para crear vuestros materiales.
2. Usad la aplicación de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo los archivos. (Recordad con la cuestión de los nombres de archivo).
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro de PRALE.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el RESPETO.

Tarea 3: Valoración

Projekt_1
Individual

Para llevar a cabo esta tarea en su totalidad debes completar 2 cuestionarios y realizar una revisión crítica de los Materiales de Gramática del resto de equipos del curso.

Esta tarea está planificada en 3 pasos:

1. Realización del primer cuestionario. Este presenta preguntas de diversa tipología acerca de vuestro trabajo en equipo, que debes responder desde tu experiencia personal.
2. Revisión de los trabajos entregados por el resto de equipos. Este paso también lo podemos gestionar mediante acciones concretas planificadas:
 - Ten la rúbrica de los materiales de gramática a mano.
 - Revisa los materiales aportados por los equipos que han elegido la misma opción que vuestro equipo y toma nota de las cuestiones que te resultan más relevantes: las que te parecen espectaculares, estupendas y también las que te parecen mejorables.
 - Revisa los materiales aportados por los equipos que han elegido las otras opciones y realiza el mismo proceso que en b).
 - Ve al paso 3.
3. Realización del segundo cuestionario. Este presenta preguntas de diversa tipología acerca del trabajo presentado por el resto de los equipos.

Recomendaciones:

- Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
- En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
- La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
- Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario I

1. Valora los documentos de Información relevante:

[++ muy necesario; + necesario; - poco necesario; 0 innecesario]

	++	+	+/-	0
Descripción de Materiales de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descripción de Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbrica de materiales de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbrica de Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión ortográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corrección gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funciones Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Plan de Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Diario de Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

	Sí	No	Más o menos
Todo el equipo ha leído las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos hemos reunido para planificar la realización de tareas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos creado un plan de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos repartido el trabajo por funciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones son interdependientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado bien los tiempos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Cómo valoras vuestra gestión del trabajo en equipo?

- Excelente
- Bastante bueno
- Bueno
- Requiere de mejoras
- Muy mejorable

4. En cuanto a la **organización ¿cómo ha sido la gestión de la creación del **Material de Gramática**?**

5. ¿Cómo has experimentado la creación de la **Expresión escrita – texto?**

6. Para el siguiente *Projekt*, ¿qué mejoras implementarías?

7. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Cuestionario II

1. Valora el **Material de Gramática** de **TU equipo**:
 [+++ excelente; ++ muy bien; + bien; * mejorable]

	+++	++	+	*
Presentación general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación longitud (espacio/tiempo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de interrogante(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Valora de **OTRO equipo**, el **Material de Gramática** que usarías como material de estudio: [+++ excelente; ++ muy bien; + bien; * mejorable]

	+++	++	+	*
Presentación general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación longitud (espacio/tiempo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de interrogante(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué **Material de Gramática** ha llamado tu atención favorablemente? ¿Por qué?
4. ¿Qué mejoras plantearías al **Material de Gramática** que menos te ha aportado? Desarrolla tu respuesta.
5. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 1: Organización

PROJEKT_2
equipo

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Tarea 1: Organización	2
Tarea 2: Creación	3
Tarea 3: Valoración	5
Recomendaciones	5



Tarea 1

En este documento disponéis de la información necesaria para conocer los objetivos del *Projekt_2* y planificarlo en consecuencia. La organización es idéntica a la del *Projekt_1*, variando los objetivos lingüísticos, cuyo contenido y forma de trabajarlo siempre es diferente.

Antes de comenzar:

- ➔ La carpeta de Información Relevante dispone de rúbricas y descripciones, necesarias para organizar el trabajo de forma coherente.
- ➔ El curso pasado utilizábamos una plantilla para organizar el trabajo de todo el *Projekt*, si queréis volver a usarla, está disponible en la carpeta de Información relevante ➔ PRALE – Alemán Turístico I.
- ➔ Es posible que os sean de utilidad las funciones que ejecutabais el curso pasado según la tarea. Las tienes disponible para su consulta o adaptación en la carpeta de Información relevante ➔ PRALE – Alemán Turístico I.

Resumen de tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_2*.

Estás en la **Tarea 1: Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (equipo)	1. Planificar tareas, repartir funciones, concretar plazos internos.	1h
Creación (equipo)	2. Realizar tareas de lengua: elaboración de materiales de gramática y redacción de texto.	4h
Valoración (individual)	3. Responder cuestionario sobre los materiales creados por el propio equipo y los creados por otros equipos.	1h
En un plazo de 4 semanas, el <i>Projekt_1</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		6h

Tarea 2: Creación

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar materiales de gramática, debéis elegir una de las siguientes opciones y publicarla en el foro de PRALE del espacio virtual de la asignatura:

Gramática:

Opción I: *Perfekt / Satzklammer*

Opción II: Expresión finalidad: *zum + Infinitiv*

Opción III: Comparativo y superlativo

- ➔ Leed las publicaciones anteriores. ¿Se puede elegir aún esa opción?
- ➔ ¿Cuál creéis que puede ser la situación comunicativa que más se preste a utilizar el tema elegido?
- ➔ Revisad la rúbrica de materiales de gramática para tomar decisiones coherentes con vuestras expectativas.

2º Redactar un texto para una situación comunicativa concreta, utilizando el tema gramatical que se ha trabajado. El texto se presenta en sus distintas etapas de revisión y corrección.

Situación comunicativa:	Texto
<p>Opción I: <i>Urlaubserfahrungen</i></p> <p>Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Han organizado un taller para la gestión del trabajo en equipo. Una de las actividades persigue que el personal se conozca entre sí y comparta afinidades. Cada participante debe relatar unas vacaciones pasadas con algunas anécdotas, entre las cuales debe haber dos que no ocurrieron en realidad. Esas redacciones se leerán en voz alta dentro del taller y el resto del grupo debe adivinar qué es verdadero y qué no.</p> <p>→ Escriba un texto sobre las experiencias de unas vacaciones.</p> <p>Opción II: <i>Wellnessreisen / Urlaubskrankheiten</i></p> <p>Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Durante su turno, un/a huésped se ha acercado a comunicar que se encontraba con alguna indisposición o dolor y otra persona quería reservar algunos servicios <i>wellness</i>.</p> <p>→ Escriba un texto al equipo del siguiente turno informándoles de lo que ha sucedido, cuál es el estado de salud de la persona y las recomendaciones oportunas. Añada también la información sobre la segunda persona y los servicios reservados.</p>	

- Revisad la rúbrica de texto escrito, os será útil a la hora de organizar el trabajo de redacción.
- ¿Os planteáis hacer uso de las funciones que utilizamos el curso pasado?
- Tened en cuenta que la entrega del texto debe corresponder a los siguientes 5 documentos:
 - 1) ideas previas,
 - 2) primer borrador,
 - 3) borrador con revisión y corrección ortográfica (con las marcas),
 - 4) borrador con revisión y corrección gramatical (con las marcas),
 - 5) mejora del texto con ayuda de los materiales del curso (con las marcas), texto final.

Tarea 3: Valoración

Cuestionario

Los objetivos de esta tarea consisten en reflexionar, por un lado, sobre el trabajo realizado como integrante de tu equipo y los procesos organizativos, y por otro lado, sobre los materiales producidos por vuestro equipo, así como los del resto de equipos.

RECOMENDACIONES generales:

- Recordad que podéis usar el espacio virtual de vuestro grupo “Intercambio de archivos” para compartir vuestro **plan de trabajo**.
- Los **materiales de gramática** han de servir como material de estudio, por tanto, deben ser revisados debidamente para que no presenten errores.
- Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación en el equipo, por ejemplo: “texto_Marcelo.doc” puede ser menos claro que “Projekt_1_Borrador_Rev_Ortográfica.doc”, (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- Recordad que una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- Si tenéis dudas y en el grupo no podéis resolverlas, usad el foro de PRALE, las resolveremos por ese medio. 😊 😊 😊
- Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Tarea 2: Creación

Projekt_2
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Los objetivos lingüísticos de gramática
- b) Los objetivos lingüísticos de expresión escrita
- c) Rúbrica para materiales de gramática
- d) Rúbrica para texto escrito
- e) Recomendaciones generales

a) Objetivos lingüísticos de gramática

Gramática:

Opción I: *Perfekt / Satzklammer*

Opción II: Expresión finalidad: *zum + Infinitiv*

Opción III: Comparativo y superlativo

b) Objetivos lingüísticos de expresión escrita

Situación comunicativa:

Texto

Opción I: *Urlaubserfahrungen*

Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Han organizado un taller para la gestión del trabajo en equipo. Una de las actividades persigue que el personal se conozca entre sí y comparta afinidades. Cada participante debe relatar unas vacaciones pasadas con algunas anécdotas, entre las cuales debe haber dos que no ocurrieron en realidad. Esas redacciones se leerán en voz alta dentro del taller y el resto del grupo debe adivinar qué es verdadero y qué no.

→ Escriba un texto sobre las experiencias de unas vacaciones.

Opción II: *Wellnessreisen / Urlaubskrankheiten*

Realiza unas prácticas extracurriculares en la recepción de un hotel en un país de habla alemana. Durante su turno, un/a huésped se ha acercado a comunicar que se encontraba con alguna indisposición o dolor y otra persona quería reservar algunos servicios *wellness*.

→ Escriba un texto al equipo del siguiente turno informándoles de lo que ha sucedido, cuál es el estado de salud de la persona y las recomendaciones oportunas. Añada también la información sobre la segunda persona y los servicios reservados.

c) Rúbrica de evaluación para materiales de gramática

Gramática	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos detallada y generosamente. • Los numerosos ejemplos reflejan los contenidos de clase y están relacionados con el texto escrito correspondiente. • Presenta numerosos y coherentes ejemplos, además de aclaraciones. • Plantea interrogantes y ejercicios coherentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos detalladamente. • Los ejemplos reflejan los contenidos de clase y están relacionados con el texto escrito correspondiente. • Presenta bastantes ejemplos y aclaraciones. • Plantea interrogantes y ejercicios bien dirigidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos. • Los ejemplos reflejan contenidos de los materiales de clase. • Presenta al menos un ejemplo por cada contenido requerido. • Plantea algún interrogante y/o ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algunos contenidos requeridos. • Los ejemplos no reflejan contenidos relacionados con los materiales de clase. • No presenta suficientes ejemplos. • No plantea ningún interrogante ni ejercicio.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en dos o más formatos que se complementan entre sí. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en dos formatos. • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en documento Word. • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y resalta cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

d) Rúbrica de evaluación para texto escrito

Texto escrito	+++	++	+	-
Contenido: Situación comunicativa Vocabulario Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja a la perfección la situación comunicativa incluso con detalles inesperados. • El vocabulario utilizado es coherente, específico y variado. No solo incluye un amplio espectro de lo trabajado en los materiales de clase, sino que completa con otras palabras del ámbito. • La corrección gramatical se ha ejecutado a un nivel máximo de precisión con diversos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja a la perfección la situación comunicativa. • El vocabulario utilizado es coherente, específico y variado. Muestra un amplio espectro de lo trabajado en los materiales de clase. • La corrección gramatical se ha ejecutado a un nivel óptimo de precisión con diversos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja la situación comunicativa correctamente. • El vocabulario utilizado es coherente con la situación. Muestra un espectro comedido de los materiales de clase. • La corrección gramatical se ha ejecutado a nivel básico con el uso de uno o dos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja la situación comunicativa parcialmente. • El vocabulario utilizado no es coherente con la situación. Apenas muestra un espectro básico de los materiales de clase. • La corrección gramatical no se ha ejecutado a nivel básico y solo con un recurso.
Formato: Presentación Versiones Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: las 5 versiones del texto con marcas, comentarios y correcciones sistematizados de forma genuina y original. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: las 5 versiones del texto con marcas, comentarios y correcciones sistematizados. • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: 5 versiones del texto con marcas irregulares, sin sistema. • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con lo solicitado: falta alguna versión del texto. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta. • No cumple con las expectativas más básicas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta escasos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones:

1. Revisad las **rúbricas de evaluación** de la **gramática** y el **texto escrito**, os serán de utilidad para crear vuestros materiales.
2. Usad la aplicación de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo los archivos. (Recordad con la cuestión de los nombres de archivo).
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro de PRALE.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el RESPETO.

Tarea 3: Valoración

Projekt_2
Individual

Para llevar a cabo esta tarea en su totalidad debes completar 2 cuestionarios y realizar una revisión crítica de los Materiales de Gramática del resto de equipos del curso.

Esta tarea está planificada en 3 pasos:

1. Realización del primer cuestionario. Este presenta preguntas de diversa tipología acerca de vuestro trabajo en equipo, que debes responder desde tu experiencia personal.
2. Revisión de los trabajos entregados por el resto de equipos. Este paso también lo podemos gestionar mediante acciones concretas planificadas:
 - Ten la rúbrica de los materiales de gramática a mano.
 - Revisa los materiales aportados por los equipos que han elegido la misma opción que vuestro equipo y toma nota de las cuestiones que te resultan más relevantes: las que te parecen espectaculares, estupendas y también las que te parecen mejorables.
 - Revisa los materiales aportados por los equipos que han elegido las otras opciones y realiza el mismo proceso que en b).
 - Ve al paso 3.
3. Realización del segundo cuestionario. Este presenta preguntas de diversa tipología acerca del trabajo presentado por el resto de los equipos.

Recomendaciones:

- Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
- En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
- La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
- Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario I

1. Valora los documentos de Información relevante:

[++ muy consultado; + consultado; - poco consultado; 0 nada consultado]

	++	+	+/-	0
Descripción de Materiales de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descripción de Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbrica de materiales de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbrica de Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión ortográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corrección gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funciones Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Plan de Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Diario de Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

	Sí	No	Más o menos
Todo el equipo ha leído las instrucciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos hemos reunido para planificar la realización de tareas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos creado un plan de trabajo más elaborado que el anterior (<i>Projekt_1</i>).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos repartido el trabajo con funciones claras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las funciones son interdependientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado los tiempos mejor que en el anterior <i>Projekt</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Cómo valoras vuestra gestión del trabajo en equipo?

- Excelente
- Bastante bueno
- Bueno
- Requiere de mejoras
- Muy mejorable

4. En cuanto a la **organización ¿qué mejora relevante habéis aplicado a la gestión de la creación del **Material de Gramática**?**

5. ¿Cuáles han sido tus aportaciones a la creación de la **Expresión escrita – texto?**

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Cuestionario II

1. Valora el **Material de Gramática** de **TU equipo**:
 [+++ excelente; ++ muy bien; + bien; * mejorable]

	+++	++	+	*
Presentación general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación longitud (espacio/tiempo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de interrogante(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Valora de **OTRO equipo**, el **Material de Gramática** que usarías como material de estudio: [+++ excelente; ++ muy bien; + bien; * mejorable]

	+++	++	+	*
Presentación general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación longitud (espacio/tiempo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de interrogante(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué **Material de Gramática** ha llamado tu atención favorablemente? ¿Por qué?
4. ¿Qué mejoras plantearías al **Material de Gramática** que menos te ha aportado? Desarrolla tu respuesta.
5. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 1: Organización

PROJEKT_3
equipo

Índice

	Página
Introducción y tabla resumen	2
Tarea 1: Organización	2
Tarea 2: Creación	3
Tarea 3: Valoración	5
Recomendaciones	5



Tarea 1

En este documento disponéis de la información necesaria para conocer los objetivos del *Projekt_3* y planificarlo en consecuencia. La organización es idéntica a la de los anteriores *Projekte*, variando los objetivos lingüísticos, cuyo contenido y forma de trabajarlo siempre es diferente.

Antes de comenzar:

- ➔ La carpeta de Información Relevante dispone de rúbricas y descripciones, necesarias para organizar el trabajo de forma coherente.
- ➔ El curso pasado utilizábamos una plantilla para organizar el trabajo de todo el *Projekt*, si queréis volver a usarla, está disponible en la carpeta de Información relevante ➔ PRALE – Alemán Turístico I.
- ➔ Es posible que os sean de utilidad las funciones que ejecutabais el curso pasado según la tarea. Las tienes disponible para su consulta o adaptación en la carpeta de Información relevante ➔ PRALE – Alemán Turístico I.

Resumen de tareas y tiempo aproximado correspondiente al *Projekt_3*.

Estás en la **Tarea 1: Organización**

Etapa	Tarea	Duración
Organización (equipo)	1. Planificar tareas, repartir funciones, concretar plazos internos.	1h
Creación (equipo)	2. Realizar tareas de lengua: elaboración de materiales de gramática y redacción de texto.	4h
Valoración (individual)	3. Responder cuestionario sobre los materiales creados por el propio equipo y los creados por otros equipos.	1h
En un plazo de 4 semanas, el <i>Projekt_3</i> requiere una dedicación aproximada de ➔		6h

Tarea 2: Creación

Objetivos lingüísticos:

1º Realizar materiales de gramática, debéis elegir una de las siguientes opciones y publicarla en el foro de PRALE del espacio virtual de la asignatura:

Gramática:

Opción I: *Conjugación verbal: Präsens, Perfekt y Präteritum (haben, sein)*

Opción II: *Declinación de artículos y pronombres personales en Nominativ, Akkusativ y Dativ*

Opción III: *Oración: estructura (enunciativa, interrogativa, negación) y conectores (“,” und, oder, aber y denn).*

- ➔ Leed las publicaciones anteriores. ¿Se puede elegir aún esa opción?
- ➔ ¿Cuál creéis que puede ser la situación comunicativa que más se preste a utilizar el tema elegido?
- ➔ Revisad la rúbrica de materiales de gramática para tomar decisiones coherentes con vuestras expectativas.

2º Redactar un texto para una situación comunicativa concreta, utilizando el tema gramatical que se ha trabajado. El texto se presenta en sus distintas etapas de revisión y corrección.

Situación comunicativa:	Texto
<p>Opción I: <i>Urlaubsformen und Koffer packen</i></p> <p>Realiza sus prácticas de empresa en la recepción de un hotel en el centro de la ciudad. Una familia alemana que ha pernoctado en el hotel continúa su viaje al norte de España. Quieren visitar un par de regiones y hacer actividades al aire libre. Le piden recomendaciones para preparar el equipaje según el clima y la actividad. Les dice que lo va a consultar y que les envía un correo un poco más tarde.</p> <p>➔ Escriba un correo electrónico con las recomendaciones teniendo en cuenta la zona a la que desean viajar, los miembros de la familia y la época del año.</p> <p>Opción II: <i>Am Flughafen</i></p> <p>Realiza unas prácticas extracurriculares en la oficina de información de un aeropuerto en una ciudad de habla alemana. Usted ya lleva un par de meses aprendiendo de la experiencia y le piden que redacte algunas informaciones importantes para otra/o estudiante que se incorpora después al equipo.</p> <p>➔ Escriba un breve texto de bienvenida a su nueva/o colega con las cuestiones más relevantes a tener en cuenta en el aeropuerto.</p>	

- ➔ Revisad la rúbrica de texto escrito, os será útil a la hora de organizar el trabajo de redacción.
- ➔ ¿Os planteáis hacer uso de las funciones que utilizamos el curso pasado?
- ➔ Tened en cuenta que la entrega del texto debe corresponder a los siguientes 5 documentos:
 - 1) ideas previas,
 - 2) primer borrador,
 - 3) borrador con revisión y corrección ortográfica (con las marcas),
 - 4) borrador con revisión y corrección gramatical (con las marcas),
 - 5) mejora del texto con ayuda de los materiales del curso (con las marcas), texto final.

Tarea 3: Valoración

Cuestionario

Los objetivos de esta tarea consisten en reflexionar, por un lado, sobre el trabajo realizado como integrante de tu equipo y los procesos organizativos, y por otro lado, sobre los materiales producidos por vuestro equipo, así como los del resto de equipos.

RECOMENDACIONES generales:

- Recordad que podéis usar el espacio virtual de vuestro grupo “Intercambio de archivos” para compartir vuestro **plan de trabajo**.
- Los **materiales de gramática** han de servir como material de estudio, por tanto, deben ser revisados debidamente para que no presenten errores.
- Nombrad los archivos con sentido común para facilitar la comunicación en el equipo, por ejemplo: “texto_Marcelo.doc” puede ser menos claro que “Projekt_1_Borrador_Rev_Ortográfica.doc”, (en la segunda opción sabemos cuál ha sido la última función realizada).
- Recordad que una buena coordinación repercutirá en un buen resultado.
- Si tenéis dudas y en el grupo no podéis resolverlas, usad el foro de PRALE, las resolveremos por ese medio. 😊 😊 😊
- Para trabajar bien en equipo la clave es el **RESPECTO**.

Tarea 2: Creación

Projekt_3
EQUIPO

En este documento encontramos:

- a) Los objetivos lingüísticos de gramática
- b) Los objetivos lingüísticos de expresión escrita
- c) Rúbrica para materiales de gramática
- d) Rúbrica para texto escrito
- e) Recomendaciones generales

a) Objetivos lingüísticos de gramática

Gramática:

Opción I: *Conjugación verbal: Präsens, Perfekt y Präteritum (haben, sein)*

Option II: *Declinación de artículos y pronombres personales en Nominativ, Akkusativ y Dativ*

Option III: *Oración: estructura (enunciativa, interrogativa, negación) y conectores (“,” und, oder, aber y denn).*

b) Objetivos lingüísticos de expresión escrita

Situación comunicativa:

Texto

Opción I: *Urlaubsformen und Koffer packen*

Realiza sus prácticas de empresa en la recepción de un hotel en el centro de la ciudad. Una familia alemana que ha pernoctado en el hotel continúa su viaje al norte de España. Quieren visitar un par de regiones y hacer actividades al aire libre. Le piden recomendaciones para preparar el equipaje según el clima y la actividad. Les dice que lo va a consultar y que les envía un correo un poco más tarde.

- Escriba un correo electrónico con las recomendaciones teniendo en cuenta la zona a la que desean viajar, los miembros de la familia y la época del año.

Opción II: *Am Flughafen*

Realiza unas prácticas extracurriculares en la oficina de información de un aeropuerto en una ciudad de habla alemana. Usted ya lleva un par de meses aprendiendo de la experiencia y le piden que redacte algunas informaciones importantes para otra/o estudiante que se incorpora después al equipo.

Escriba un breve texto de bienvenida a su nueva/o colega con las cuestiones más relevantes a tener en cuenta en el aeropuerto.

c) Rúbrica de evaluación para materiales de gramática

Gramática	+++	++	+	-
Contenido: Calidad Cantidad	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos detallada y generosamente. • Los numerosos ejemplos reflejan los contenidos de clase y están relacionados con el texto escrito correspondiente. • Presenta numerosos y coherentes ejemplos, además de aclaraciones. • Plantea interrogantes y ejercicios coherentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos detalladamente. • Los ejemplos reflejan los contenidos de clase y están relacionados con el texto escrito correspondiente. • Presenta bastantes ejemplos y aclaraciones. • Plantea interrogantes y ejercicios bien dirigidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta todos los contenidos requeridos. • Los ejemplos reflejan contenidos de los materiales de clase. • Presenta al menos un ejemplo por cada contenido requerido. • Plantea algún interrogante y/o ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta algunos contenidos requeridos. • Los ejemplos no reflejan contenidos relacionados con los materiales de clase. • No presenta suficientes ejemplos. • No plantea ningún interrogante ni ejercicio.
Formato: Presentación Utilidad Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en dos o más formatos que se complementan entre sí. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en dos formatos. • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el material en documento Word. • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con el listado solicitado. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y resalta cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy pocos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

d) Rúbrica de evaluación para texto escrito

Texto escrito	+++	++	+	-
Contenido: Situación comunicativa Vocabulario Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja a la perfección la situación comunicativa incluso con detalles inesperados. • El vocabulario utilizado es coherente, específico y variado. No solo incluye un amplio espectro de lo trabajado en los materiales de clase, sino que completa con otras palabras del ámbito. • La corrección gramatical se ha ejecutado a un nivel máximo de precisión con diversos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja a la perfección la situación comunicativa. • El vocabulario utilizado es coherente, específico y variado. Muestra un amplio espectro de lo trabajado en los materiales de clase. • La corrección gramatical se ha ejecutado a un nivel óptimo de precisión con diversos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja la situación comunicativa correctamente. • El vocabulario utilizado es coherente con la situación. Muestra un espectro comedido de los materiales de clase. • La corrección gramatical se ha ejecutado a nivel básico con el uso de uno o dos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja la situación comunicativa parcialmente. • El vocabulario utilizado no es coherente con la situación. Apenas muestra un espectro básico de los materiales de clase. • La corrección gramatical no se ha ejecutado a nivel básico y solo con un recurso.
Formato: Presentación Versiones Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: las 5 versiones del texto con marcas, comentarios y correcciones sistematizados de forma genuina y original. • Siempre ofrece soluciones adecuadas y completas en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato totalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: las 5 versiones del texto con marcas, comentarios y correcciones sistematizados. • Casi siempre ofrece una solución adecuada y completa en caso de consulta. • Aporta elementos genuinos que enriquecen el formato parcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde con lo solicitado: 5 versiones del texto con marcas irregulares, sin sistema. • Ofrece una solución básica y en ocasiones incorrecta/incompleta en caso de consulta. • Se limita a lo sugerido en las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde con lo solicitado: falta alguna versión del texto. • Ofrece una solución incompleta y/o incorrecta en caso de consulta. • No cumple con las expectativas más básicas.
Corrección: Ortografía Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos y marca cuestiones a tener en cuenta. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es correcta y se presenta resaltada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No presenta errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es completa y correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta escasos errores ortográficos. • La información en relación al género y los plurales y las formas irregulares es generalmente correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta numerosos errores ortográficos. • No ofrece o no son correctos los datos requeridos en relación al género y los plurales y las formas irregulares.

e) Recomendaciones:

1. Revisad las **rúbricas de evaluación** de la **gramática** y el **texto escrito**, os serán de utilidad para crear vuestros materiales.
2. Usad la aplicación de Intercambio de archivos de vuestro espacio virtual de equipo para ir subiendo los archivos. (Recordad con la cuestión de los nombres de archivo).
3. Llevad a cabo vuestras funciones teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva y respetando vuestro **plan de trabajo**. Un buen trabajo supondrá un buen producto resultado.
4. Si tenéis dudas y en el equipo no podéis resolverlas, compartidlas en el foro de PRALE.
5. Para trabajar bien en equipo la clave está en el RESPETO.

Tarea 3: Valoración

Projekt_3
Individual

Para llevar a cabo esta tarea en su totalidad debes completar 2 cuestionarios y realizar una revisión crítica de los Materiales de Gramática del resto de equipos del curso.

Esta tarea está planificada en 3 pasos:

1. Realización del primer cuestionario. Este presenta preguntas de diversa tipología acerca de vuestro trabajo en equipo, que debes responder desde tu experiencia personal.
2. Revisión de los trabajos entregados por el resto de equipos. Este paso también lo podemos gestionar mediante acciones concretas planificadas:
 - Ten la rúbrica de los materiales de gramática a mano.
 - Revisa los materiales aportados por los equipos que han elegido la misma opción que vuestro equipo y toma nota de las cuestiones que te resultan más relevantes: las que te parecen espectaculares, estupendas y también las que te parecen mejorables.
 - Revisa los materiales aportados por los equipos que han elegido las otras opciones y realiza el mismo proceso que en b).
 - Ve al paso 3.
3. Realización del segundo cuestionario. Este presenta preguntas de diversa tipología acerca del trabajo presentado por el resto de los equipos.

Recomendaciones:

- Lee cada pregunta y ve contestando espontáneamente.
- En caso de que alguna pregunta te requiera de una reflexión, pasa a la siguiente pregunta y deja esa para el final.
- La última pregunta siempre consiste en saber cuánto tiempo le has dedicado a contestar el cuestionario. Tenlo en cuenta y calcula el tiempo desde el principio (con el cronómetro del móvil, por ejemplo).
- Recuerda clicar en el botón de “enviar” cuando hayas contestado todas las preguntas.

Cuestionario I

1. Valora los documentos de Información relevante:
 [++ muy útil; + útil; - poco útil; 0 nada útil]

	++	+	+/-	0
Descripción de Materiales de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descripción de Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbrica de materiales de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbrica de Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión ortográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corrección gramatical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funciones Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Plan de Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantilla de Diario de Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca la casilla que corresponda en relación con el trabajo en equipo.

	Sí	No	Más o menos
Las instrucciones están claras para todo el equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La planificación de realización de tareas se ha resuelto sin reunión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos creado un plan de trabajo más elaborado que el anterior (<i>Projekt_2</i>).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hemos repartido el trabajo con funciones claras e interdependientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo ha gestionado los tiempos mejor que en el anterior <i>Projekt</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Cómo valoras vuestra gestión del trabajo en equipo?

- Excelente
- Bastante bueno
- Bueno
- Requiere de mejoras
- Muy mejorable

4. ¿Cuál ha sido tu aportación más relevante a la creación del **Material de Gramática?**

5. ¿Qué funciones has ejecutado durante la creación de la **Expresión escrita – texto?**

6. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Cuestionario II

1. Valora el **Material de Gramática** de **TU equipo**:
 [+++ excelente; ++ muy bien; + bien; * mejorable]

	+++	++	+	*
Presentación general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación longitud (espacio/tiempo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de interrogante(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Valora de **OTRO equipo**, el **Material de Gramática** que usarías como material de estudio: [+++ excelente; ++ muy bien; + bien; * mejorable]

	+++	++	+	*
Presentación general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación longitud (espacio/tiempo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planteamiento de interrogante(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué **Material de Gramática** ha llamado tu atención favorablemente? ¿Por qué?
4. ¿Qué mejoras plantearías al **Material de Gramática** que menos te ha aportado? Desarrolla tu respuesta.
5. ¿Cuántos minutos has dedicado a realizar este cuestionario? (Responde con número, por ejemplo: 5).

Tarea 1: *Checklist*

FRF
individual

Hallo!

Con la tarea que te proponemos, comenzamos la Fase de Reflexión Final, que se compone de 3 tareas. En nuestro espacio virtual de PRALE (CONTENIDO → PRALE → Rúbrica y *checklist*) tienes desde los inicios la lista de contenidos que deben conformar la entrega de tu PRALE individual. Revisa esta lista e incorpórala como índice una vez la tengas rellena. Organízate para realizar esta tarea en los próximos 3 días [hasta el --/--/--].

El objetivo de esta tarea es que compruebes qué contenidos deben estar incluidos en tu PRALE y, por tanto, en tu archivo PDF final.

Schöne Grüße
Equipo Docente

Tabla de contenido o *checklist*

✓	Documento	Página
<input type="checkbox"/>	Portada PRALE (con datos personales y de la asignatura)	_____
<input type="checkbox"/>	Índice	_____
<input type="checkbox"/>	Introducción	_____
<input type="checkbox"/>	Fase de Reflexión Previa (FRP)	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 1	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 2	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 4	_____
<input type="checkbox"/>	Fase de Acción Lingüística (FAL)	_____
<input type="checkbox"/>	Diario de trabajo	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 1</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 2</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	<i>Projekt 3</i>	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 3	_____
<input type="checkbox"/>	Fase de reflexión Final (FRF)	_____
<input type="checkbox"/>	Tarea 2	_____
<input type="checkbox"/>	Conclusiones	_____
<input type="checkbox"/>	Bibliografía	_____

Tarea 2: Cuestionario final

FRF
individual

Este cuestionario que te proponemos, puede ayudarte a redactar tus conclusiones y la introducción de tu PRALE individual.

1. En relación con el aprendizaje de la Gramática te consideras capaz de...:

[+++ totalmente, ++ bastante; + suficiente; - poco]

	+++	++	+	-
Consultar con éxito explicaciones gramaticales de la lengua alemana en español.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reelaborar la información para utilizarla como material de consulta y/o estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar el material creado para asegurarte de su corrección.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generar explicaciones coherentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontrar o crear ejemplos que acompañan las explicaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aportar consejos para el aprendizaje de un tema concreto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plantear preguntas a otras personas para que lleguen autónomamente a la conclusión adecuada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar distintos formatos para enriquecer los materiales de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexionar sobre las propias mejoras a implementar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar los materiales creados por otras/os estudiantes y valorar objetivamente sus puntos fuertes y débiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. En relación con la práctica de Expresión escrita te consideras capaz de...:

[+++ totalmente, ++ bastante; + suficiente; - poco]

	+++	++	+	-
Redactar textos adecuados a una situación comunicativa dada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redactar textos con un uso consciente de determinadas cuestiones gramaticales a practicar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar los textos para reconocer posibles errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marcar errores siguiendo una clasificación (tipos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corregir los errores marcados aplicando la técnica trabajada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mejorar los textos con recursos y fórmulas de los materiales del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexionar sobre las propias mejoras a implementar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar los distintos procesos de entrega de textos escritos: ideas, borrador, revisión, corrección, mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. El trabajo en equipo ¿Ha sido como esperabas? Desarrolla tu respuesta.

4. **¿Has observado una evolución del trabajo en equipo a lo largo de los *Projekte*? ¿En qué sentido? Desarrolla tu respuesta.**
5. **Como en el curso pasado, los 3 *Projekte* y las tareas que los conforman son de estructura casi idéntica, de objetivos similares y de contenido diverso. ¿Consideras la repetición una característica positiva o negativa? ¿Sigues teniendo la misma opinión que el curso pasado? Desarrolla tu respuesta.**
6. **¿Consideras que el tiempo estimado para las tareas es acertado? Desarrolla tu respuesta.**
7. **¿Cuáles son, en tu opinión, los aspectos positivos del recurso PRALE tal y como lo hemos aplicado en este curso? Desarrolla tu respuesta.**
8. **¿Qué propuestas de mejora aplicarías al recurso PRALE? Desarrolla tu respuesta.**
¡GRACIAS!